



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

ELECY RODRIGUES MARTINS

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
RORAIMA E A RELAÇÃO COM SUA FORMAÇÃO E
SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



ARARAQUARA – SP
2019

ELECY RODRIGUES MARTINS

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
RORAIMA E A RELAÇÃO COM SUA FORMAÇÃO E
SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de língua

Orientador: Prof^a. Dr^a. Gladis Massini-Cagliari

Convênio: DINTER UNESP/UERR/UFRR

ARARAQUARA – SP
2019

MARTINS, Elecy Rodrigues

Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa em Roraima e a relação com sua formação e suas práticas pedagógicas / Elecy Rodrigues
MARTINS – 2019

187 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Gladis Massini-Cagliari

1. Crenças e Atitudes . 2. Variação Linguística. 3. Preconceito Linguístico. 4. Formação do Professor. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELECY RODRIGUES MARTINS

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM RORAIMA E A RELAÇÃO COM SUA FORMAÇÃO E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de língua

Orientador: Prof^a. Dr^a. Gladis Massini-Cagliari

Convênio: DINTER UNESP/UERR/UFRR.

Data da defesa: 20/09/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gladis Massini-Cagliari
Departamento de Linguística / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- UNESP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Ana Aparecida Vieira de Moura
Departamento de Ensino de Graduação / Instituto Federal de Roraima-IFRR

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Mercedes Saraiva Hackerott
Campus Vergueiro / Universidade Paulista-UNIP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Rosane de Andrade Berlinck
Departamento de Linguística / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- UNESP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Thais Holanda de Abreu-Zorzi
Departamento de Linguística / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe (*in memoriam*) que LUZIA minha vida. Hoje é LUZ.
À meu filho HEITOR (*in memoriam*). Minha estrelinha no céu de saudades.

AGRADECIMENTOS

O trajeto da nossa vida é feito de encontros. Ninguém caminha só. Tudo que conquistei nesse trajeto foi possível porque contei com o amor, a fraternidade, a amizade e o profissionalismo de muitos que fizeram parte do meu caminho. Por isso, minhas conquistas não são só minhas.

Agradeço à minha grande família: Aos meus pais, Manoel e Luzia (in memoriam), que, motivados pelas dificuldades enfrentadas como trabalhadores rurais do interior do Maranhão e, apesar da pouca escolaridade, empenharam-se em despertar nos dez filhos o desejo de estudar, pois reconheciam o poder transformador da educação.

Agradeço aos meus irmãos (Beth, Zeth, Zí, Lu, Ruth, Cely, Eliézer, Elias e Janinha), cunhados (Bill, Régis, Moisés, Orníl, Santana, Cláudia, Taty e Roberto) e aos sobrinhos queridos. Agradeço especialmente aos irmãos mais velhos, que inúmeras vezes fizeram-se também de pais e ajudaram imensamente na tarefa de educar os mais novos e na realização dos projetos de cada um.

Agradeço ao meu esposo, Ângelo, pelo incentivo e apoio irrestrito aos meus projetos, pela dedicação e pelo amor à nossa família.

Ao meu filho Danilo, meu amor maior.

Aos amigos de ontem, de hoje e de sempre.

Agradeço aos colegas do doutorado, pelas discussões, pela companhia e pela convivência agradável e divertida.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Gladis Massini-Cagliari, pela admirável solicitude e por todo aprendizado.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Rosane de Andrade Berlinck e Prof^a. Dr^a. Thaís Holanda de Abreu-Zorzi, pelas valiosas contribuições ao trabalho.

À banca examinadora e aos professores suplentes, pelas leituras e contribuições dadas ao meu trabalho.

Aos colegas do Colegiado de Letras da Universidade Estadual de Roraima.

Aos colegas professores da educação básica do Estado de Roraima, especialmente aos professores colaboradores, pela valiosa participação na pesquisa.

A todos os professores que fizeram parte do meu caminho de estudante.

À Universidade Estadual de Roraima, à Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara e ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, pelo convênio DINTER.

Minha gratidão a todos!

RESUMO

Em Roraima, o preconceito historicamente arraigado gerou e ainda gera crenças e atitudes linguísticas negativas relacionadas à cultura e à fala dos migrantes maranhenses e, atualmente, à dos imigrantes venezuelanos. Esse preconceito está presente nas mais distintas esferas sociais. Nela acontecem embates sociais e linguísticos diversos, e mesmo aqueles que possuem conhecimentos técnicos sobre a diversidade linguística, suas causas e consequências, por vezes, podem apresentar ações que reforçam essa estigmatização quanto à origem e à variação linguística de parcelas da população. Diante desses aspectos, esta pesquisa teve o objetivo de investigar as crenças e as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do estado de Roraima em relação às variações diatópicas estigmatizadas (a variedade maranhense e a fala de imigrantes venezuelanos) e correlacioná-las à sua formação e às suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa está inserida na área da Sociolinguística (LABOV, 2008[1972]), que correlaciona fatos linguísticos e sociais, na sua vertente Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), que trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos; e na Psicologia Social (LAMBERT; LAMBERT, 1981[1964]), área na qual se assentam os estudos sobre crenças e atitudes. Os dados da pesquisa foram obtidos através da aplicação de questionários compostos por questões de informações gerais, teste de crenças (CYRANKA, 2007), teste de atitudes (LAMBERT et al., 1960) e questões abertas. Como resultado, observou-se que os professores têm atitudes negativas relacionadas à variedade maranhense e à fala de imigrantes venezuelanos, ligadas às crenças sobre a língua e à perspectiva avaliativa de “certo” e “errado”, preconizadas pelo princípio de ensino de língua portuguesa brasileira baseado na gramática normativa, fato que se relaciona à sua formação profissional.

Palavras – chave: Ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Variação linguística. Preconceito Linguístico. Crenças e atitudes. Práticas pedagógicas.

RESUMEN

En Roraima, el preconceito historicamente arraigado generó y aún genera creencias y actitudes lingüísticas negativas relacionadas a la cultura y al habla de los migrantes maranhenses y, actualmente, a la del inmigrante venezolano. Ese preconceito está presente en las más distintas esferas sociales. En ella ocurren embates sociales y lingüísticos diversos, e incluso aquellos que poseen conocimientos técnicos sobre la diversidad lingüística, sus causas y consecuencias, a veces, pueden presentar acciones que refuerzan esa estigmatización referente al origen y a la variación lingüística de parcelas de la población. Frente a esos aspectos, este trabajo tuvo el objetivo de *investigar* las creencias y actitudes lingüísticas de profesores de lengua portuguesa del estado Roraima en relación a las variaciones diatópicas estigmatizadas (la variedad maranhense y el habla de los inmigrantes venezolanos) y correlacionarlas a su formación y a sus prácticas pedagógicas. Esta investigación está inserida en el área de la Sociolingüística (LABOV, 2008 [1972]), que correlaciona hechos lingüísticos y sociales, en su vertiente Educativa (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), que trabaja con los fenómenos de la lengua en uso, con base en la relación lengua y sociedad y dirigida hacia la realidad de los alumnos; y en la Psicología Social (LAMBERT; LAMBERT, 1981[1964]), área en la cual se asientan los estudios sobre creencias y actitudes. Los datos de la investigación fueron obtenidos a través de la aplicación de cuestionarios compuestos por cuestiones de informaciones generales, pruebas de creencias (CYRANKA, 2007), pruebas de actitudes (LAMBERT et al., 1960) y cuestiones abiertas. Como resultado, se observó que los profesores tienen actitudes negativas relacionadas a la variedad maranhense y a la habla de inmigrantes venezolanos, relacionadas a las creencias sobre la lengua y a la perspectiva evaluativa de “cierto” y “errado”, preconizadas por el principio de enseñanza de lengua basado en la gramática normativa, hecho que se relaciona a su formación profesional.

Palabras-clave: Enseñanza/aprendizaje de lengua portuguesa. Variación lingüística. Preconceito lingüístico. Creencias y actitudes. Prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

In Roraima, the prejudice historically ingrained generated and still generates negative linguistic beliefs and attitudes related to the culture and the speech of migrants from the state of Maranhão and currently from Venezuela. This prejudice is present in the most distinct-social spheres. In the educational context, diverse social and linguistic conflicts happen, and even those with technical knowledge about linguistic diversity, its causes and consequences can sometimes show actions that reinforce stigmatization towards the origin and linguistic variety of portions of the population. Concerning these aspects, this research objective to investigate the linguistic beliefs and attitudes of Portuguese language teachers of the state of Roraima in relation to the diatopic stigmatized variations (the Maranhense variety and the spoken language of Venezuelan immigrants) and to correlate them to the teachers training and their pedagogical practices. This research is developed in the area of Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]), that correlates linguistic and social facts (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), that works with the phenomena of the language in use, based on the relation between language and society and addressed to the reality of the students; and in Social Psychology (LAMBERT, LAMBERT, 1981 [1964]), area on which are based the study on beliefs and attitudes. The research data were collected through the application of questionnaires composed by questions of general information, beliefs test (CYRANKA, 2007), attitudes test (LAMBERT et al., 1960) and open questions. As a result, it was observed that teachers have negative attitudes related to the Maranhão variety and to the speech of Venezuelan immigrants, linked to the beliefs and evaluative perspective of "right" and "wrong", advocated by the principle of language teaching based on prescriptive grammar, related to the teacher professional training.

Keywords: Teaching/Learning of Portuguese language. Language variation. Linguistic prejudice. Beliefs and attitudes. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Brasil. Boa Vista- RR acima da linha do equador.....	23
Figura 2	Mapa de Roraima.....	28
Figura 3	Tríplice Fronteira: Brasil x Venezuela x Guiana.....	29
Figura 4	População indígena de Roraima.....	31
Figura 5	Ciclo gerado pela exclusão da abordagem sobre variação linguística na escola.....	53
Figura 6	Componentes das atitudes.....	62
Figura 7	Memes de expressões maranhenses rurais e urbanas.....	88
Figura 8	Características prosódicas do falante maranhense.....	89
Figura 9	Locução verbal com verbo FAZER.....	92
Figura 10	Ciclo gerado pela Formação insuficiente/descontinuada do professor....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População de Roraima por municípios.....	24
Tabela 2	O crescimento demográfico de Roraima.....	27
Tabela 3	População do estado de Roraima por local de nascimento.....	33
Tabela 4	Escolas estaduais de Roraima.....	37
Tabela 5	Escolas Estaduais Indígenas de Roraima.....	37
Tabela 6	Alunos da rede estadual de ensino de Roraima.....	38
Tabela 7	Alunos Estrangeiros Matriculados na rede estadual de ensino de Roraima em 2018.....	38
Tabela 8	Professores da rede estadual de ensino de Roraima.....	38
Tabela 9	Professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Roraima-2018.....	39
Tabela 10	Teste de crenças sobre a variedade/dialeto maranhense.....	111
Tabela 11	Teste de crenças sobre o espanhol venezuelano.....	114
Tabela 12	Teste de crenças sobre práticas de ensino de língua portuguesa.....	115
Tabela 13	Comparação entre as falas das informantes maranhenses.....	125
Tabela 14	Comparação entre as falas das informantes venezuelanas.....	133
Tabela 15	Comparação entre os dados sobre maranhenses e venezuelanas.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conteúdo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	43
Quadro 2	Conteúdos para o 1º bimestre do 1º ano ensino médio.....	45
Quadro 3	Informantes.....	84
Quadro 4	Informante maranhense - INF1- MA ^{+E}	93
Quadro 5	Informante maranhense - INF2- MA ^{-E}	95
Quadro 6	Informante venezuelana -- INF3-VE ^{+E}	99
Quadro 7	Diferenças fonéticas/fonológicas/ortográficas entre português brasileiro e espanhol venezuelano em - INF3-VE ^{+E}	100
Quadro 8	Diferenças lexicais entre português brasileiro e espanhol venezuelano em - INF3-VE ^{+E}	101
Quadro 9	Diferenças morfossintáticas entre português brasileiro e espanhol venezuelano em - INF3-VE ^{+E}	101
Quadro 10	Informante venezuelana INF4- VE ^{-E}	101
Quadro 11	Diferenças fonéticas/fonológicas/ortográficas ente português brasileiro e espanhol venezuelano em INF4- VE ^{-E}	102
Quadro 12	Diferenças lexicais entre português brasileiro e espanhol venezuelano em INF4- VE ^{-E}	103
Quadro 13	Identificação e características gerais dos professores pesquisados.....	106
Quadro 14	Tipo de variação causa mais estranheza/preconceito.....	113
Quadro 15	Qualificação “agradável” para variedade maranhense INF1- MA ^{+E}	119
Quadro 16	Qualificação “agradável” para variedade maranhense INF2- MA ^{-E}	119
Quadro 17	Qualificação “aceitável” para variedade maranhense INF1- MA ^{+E}	119
Quadro 18	Qualificação “aceitável” para variedade maranhense INF2- MA ^{-E}	120
Quadro 19	Qualificação “bonito” para variedade maranhense INF1- MA ^{+E}	120
Quadro 20	Qualificação “bonito” para variedade maranhense INF2- MA ^{-E}	120
Quadro 21	Qualificação “positivo” para variedade maranhense INF1- MA ^{+E}	121
Quadro 22	Qualificação “positivo” para variedade maranhense INF2- MA ^{-E}	121
Quadro 23	Qualificação “correto” para variedade maranhense INF1- MA ^{+E}	122
Quadro 24	Qualificação “correto” para variedade maranhense INF2- MA ^{-E}	122
Quadro 25	Qualificação “prestígio social” para variedade maranhense INF1- MA ^{+E}	123
Quadro 26	Qualificação “prestígio social” para variedade maranhense INF2- MA ^{-E}	123
Quadro 27	Qualificação “escolaridade” para variedade maranhense INF1- MA ^{+E}	124
Quadro 28	Qualificação “escolaridade” para variedade maranhense INF2- MA ^{-E}	124
Quadro 29	Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF1- MA ^{+E} ...	125
Quadro 30	Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF1- MA ^{-E} ...	126
Quadro 31	As características da fala da INF1- MA ^{+E} são modelos para análise em sala?.....	126
Quadro 32	As características da fala da INF1- MA ^{-E} são modelos para análise em sala?.....	126
Quadro 33	Qualificação “agradável” para espanhol venezuelano INF3- VE ^{+E}	128
Quadro 34	Qualificação “agradável” para espanhol venezuelano INF4- VE ^{-E}	128
Quadro 35	Qualificação “aceitável” para espanhol venezuelano INF3- VE ^{+E}	126
Quadro 36	Qualificação “aceitável” para espanhol venezuelano INF4- VE ^{-E}	129
Quadro 37	Qualificação “bonito” para espanhol venezuelano INF3- VE ^{+E}	129
Quadro 38	Qualificação “bonito” para espanhol venezuelano INF4- VE ^{-E}	129
Quadro 39	Qualificação “positivo” para espanhol venezuelano INF3- VE ^{+E}	130
Quadro 40	Qualificação “positivo” para espanhol venezuelano INF4- VE ^{-E}	130
Quadro 41	Qualificação “correto” para espanhol venezuelano INF3- VE ^{+E}	130
Quadro 42	Qualificação “correto” para espanhol venezuelano INF4- VE ^{-E}	131
Quadro 43	Qualificação “prestígio social” para espanhol venezuelano INF3- VE ^{+E}	131
Quadro 44	Qualificação “prestígio social” para espanhol venezuelano INF4- VE ^{-E}	132

Quadro 45	Qualificação “escolaridade” para espanhol venezuelano INF3- VE ^{+E}	132
Quadro 46	Qualificação “escolaridade” para espanhol venezuelano INF4- VE ^{-E}	132
Quadro 47	Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF3- VE ^{+E}	134
Quadro 48	Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF4- VE ^{-E}	134
Quadro 49	As características da fala da INF3-VE ^{+E} são modelos para análise em sala?.....	135
Quadro 50	As características da fala da INF4-VE ^{-E} são modelos para análise em sala?.....	135
Quadro 51	Língua/dialeto que causa mais estranheza/preconceito aos alunos.....	135
Quadro 52	Atitudes negativas ou positivas de alunos sobre as variedades linguísticas na sala de aula.....	137
Quadro 53	Frequência de abordagem dos temas.....	138
Quadro 54	Grau de importância de práticas de ensino de língua portuguesa/resultado delas para o desenvolvimento das habilidades.....	140
Quadro 55	Conhecimento dos professores sobre o PPP.....	142
Quadro 56	Orientações sobre práticas de ensino contidas no PPP.....	142
Quadro 57	Frequência do planejamento coletivo.....	143
Quadro 58	Frequência do planejamento individual.....	143
Quadro 59	Sobre orientações específicas da coordenação para o ensino LP.....	143
Quadro 60	Recomendações de conteúdos para o ensino médio em Roraima para o 1º bimestre	145
Quadro 61	Sobre o conhecimento dos professores sobre referenciais curriculares..	146
Quadro 62	Conteúdos 7º ano do Ensino Fundamental - Professor 10(C).....	148
Quadro 63	Conteúdos 8º ano do Ensino Fundamental- EJA - Professor 5(I).....	148
Quadro 64	Conteúdos 9º ano do Ensino Fundamental - Professor 7 (C).....	150
Quadro 65	Conteúdos 1º ano do Ensino Médio - Professores 2(I) e 4(I).....	151
Quadro 66	Conteúdos 3º ano do Ensino Médio - Professor 6(C) e 7(C).....	152
Quadro 67	Formas de possíveis abordagens do modelo de falar (INF1-MA ^{+E}).....	155
Quadro 68	Formas de possíveis abordagens do modelo de falar (INF2- MA ^{-E}).....	156
Quadro 69	Formas de possíveis abordagens do modelo de falar (INF3-VE ^{+E}).....	157
Quadro 70	Formas de possíveis abordagens do modelo de falar (INF4-VE ^{-E}).....	158
Quadro 71	Considerando o último e o atual ano letivo (2017/2018) Você desenvolve ou já desenvolveu algum trabalho (aula, seminário, projeto didático ou algo dessa natureza) em sala que discuta aspectos de variações linguísticas presentes no estado de Roraima? Relate.....	159
Quadro 72	Dificuldades/facilidades de abordar temas que remetem a variação linguística em sala de aula considerando o contexto de ensino público de Roraima.....	160
Quadro 73	Sobre a influência da visão do professor sobre as variedades linguísticas em suas práticas de sala de aula.....	162
Quadro 74	Formação dos professores colaboradores.....	164
Quadro 75	Sociolinguística para subsidiar as práticas de ensino.....	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O CONTEXTO DA PESQUISA	22
1.1 FORMAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA	22
1.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DO ESTADO DE RORAIMA	27
1.2.1 A tríplice fronteira e imigração	29
1.2.2 As etnias indígenas e suas diversas línguas	30
1.2.3 A Migração	32
1.3 ESCOLAS E PROFESSORES DO ESTADO E RORAIMA	35
1.3.1 O professor de língua portuguesa	39
1.3.2 A sala de aula	41
1.4 RECOMENDAÇÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	42
1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	48
2.1 SOCIOLINGÜÍSTICA E A SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL	48
2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	50
2.3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA: COMO SÃO E COMO PODEM SER	55
2.4 CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS	60
2.4.1 Estudos sobre crenças e atitudes linguísticas no Brasil	65
2.4.2 Atitudes linguísticas e ensino	70
2.5 LÍNGUA, IDENTIDADE E PRECONCEITO	72
2.5.1 Preconceito linguístico, identidade e escola	74
2.6 SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	77
2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
3 A PESQUISA	81
3.1 OBJETIVOS, QUESTIONAMENTOS E HIPÓTESES	81
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
3.2.1 Etapa 1: Seleção dos informantes e dos professores colaboradores	83
3.2.2 Etapa 2: Gravação e seleção das amostras de falas	85
3.2.2.1 Algumas características da variedade linguística maranhense	87
3.2.2.2 Algumas características do espanhol venezuelano	97
3.2.3 Etapa 3: Organização do caderno de pesquisa	104
3.2.4 Etapa 4: Aplicação da pesquisa e apresentação dos professores colaboradores	105
3.2.4.1 Características gerais dos professores	107
3.2.4.2 O planejamento dos professores	108

3.2.5 Etapa 4: Triangulação e princípios para análise de dados.....	108
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
4 DADOS E ANÁLISES.....	110
4.1 AS CRENÇAS DOS PROFESSORES.....	110
4.1.1 Crenças sobre a variedade maranhense.....	110
4.1.2 Crenças sobre espanhol venezuelano.....	113
4.1.3 Crenças sobre práticas de ensino.....	115
4.2 AS ATITUDES DOS PROFESSORES	117
4.2.1 Atitudes sobre a variedade maranhense.....	118
4.2.1.1 Qualificações “agradável”, “aceitável” e “bonito” para a variedade maranhense.....	119
4.2.1.2 Qualificações “positivo” e “correto” para a variedade maranhense.....	121
4.2.1.3 Qualificações “prestígio social” e “escolaridade” para a variedade maranhense.....	123
4.2.1.4 Sobre as atitudes que a variedade maranhense gera e as abordagens em sala de aula.....	125
4.2.2 Atitudes sobre o espanhol venezuelano.....	127
4.2.2.1 Qualificações “agradável”, “aceitável” e “bonito” para o espanhol venezuelano.....	128
4.2.2.2 Qualificações “positivo” e “correto” para o espanhol venezuelano.....	130
4.2.2.3 Qualificações “prestígio social” e “escolaridade” para o espanhol venezuelano.....	131
4.2.2.4 Sobre as atitudes que o espanhol venezuelano gera e as abordagens em sala.....	134
4.3 ATITUDES E CRENÇAS VERSUS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	138
4.3.1 As orientações e o acompanhamento das propostas dos documentos norteadores da prática.....	141
4.3.2 Atitudes e planejamento.....	144
4.3.3 Sobre como trabalhar com as variedades.....	155
4.3.3.1 Variedade maranhense.....	155
4.3.3.2 Espanhol venezuelano.....	157
4.3.3.3 Sobre dificuldades, facilidades e influências dos professores.....	159
4.4 ATITUDES E CRENÇAS VERSUS FORMAÇÃO.....	163
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	168
CONCLUSÃO.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXO I.....	185

INTRODUÇÃO

Roraima comporta uma população com características linguísticas e culturais diversas. É um estado formado basicamente por indígenas, migrantes e seus descendentes e estrangeiros, apresentando o multilinguismo como uma realidade que converge inevitavelmente em sala de aula. Nesse ambiente, o professor de língua portuguesa é o mediador do conhecimento linguístico dos alunos, mas, apesar de a maioria dos professores de língua portuguesa do estado possuir formação inicial em área específica (Licenciatura em Letras), as teorias abordadas nessa formação muitas vezes não se convertem em práticas condizentes com as necessidades sociointeracionais dos alunos, principalmente quando se considera o contexto sociolinguístico do estado.

Diante desses aspectos, este trabalho tem como objetivo investigar as crenças e as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do estado de Roraima em relação às variações diatópicas estigmatizadas (a variedade/dialeto maranhense e a fala dos imigrantes venezuelanos) e correlacioná-las à sua formação e às suas práticas pedagógicas. Busca, portanto, verificar quais são as crenças e as atitudes de professores de língua portuguesa em relação à variedade linguística maranhense; quais são as crenças e as atitudes de professores de língua portuguesa em relação à fala do venezuelano, falante inicial de português como segunda língua; e quais relações podem-se estabelecer entre as crenças e as atitudes linguísticas do professor, sua formação inicial e continuada e suas práticas de ensino.

Esta pesquisa assenta-se na área da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) e, considerando seus aspectos teóricos, crenças são percepções adquiridas no convívio social, motivadas por fatores diversos (GARRETT, 2007), e atitudes são “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo geral, a qualquer acontecimento no ambiente” (LAMBERT; LAMBERT, 1981[1964], p. 100).

Os dados da pesquisa foram obtidos através da aplicação de questionários compostos por questões de informações gerais, teste de crenças (CYRANKA, 2007), teste de atitudes (LAMBERT et al., 1960) e questões abertas. Para a interpretação e análise dos dados, seguiu-se o postulado de Erickson (2012), que esclarece que pesquisas qualitativas na área de educação, por princípio, suscitam observação e reflexão sobre o que se vê e se ouve, e a análise dos dados efetiva-se no

encadeamento de evidências, asserções e descrições de natureza particular ou geral, dispostos através de comentários teóricos ou interpretativos (*interpretative or theoretical comment*) de mesma natureza.

Corbari (2012, p. 113) afirma que a sociolinguística “tem entre suas funções a tarefa de pesquisar a diferença entre a maneira como as pessoas fazem uso da(s) língua(s), bem como suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico e o dos demais falantes”. Sobre a relevância de estudos sobre atitudes linguísticas, a autora afirma, ainda, que,

[Atitudes linguísticas] além de revelarem múltiplos aspectos para melhor entendimento de uma comunidade, influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguística, bem como afetam a eleição de uma língua em detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade.

Diante da influência das crenças e das atitudes linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer os fenômenos linguísticos e sociais que circundam a escola, pois esse é um ambiente de agregação, onde acontecem as interações linguísticas e culturais, por vezes movidas a preconceitos historicamente constituídos, em decorrência do processo de colonização e de políticas de povoamento do estado de Roraima. O exemplo mais característico desse processo é o preconceito atribuído aos migrantes vindos do estado do Maranhão com a finalidade de ocupar o espaço geográfico do então Território, tornando-o política e administrativamente viável para os interesses do Governo Federal, especialmente no período de 1980 a 1991¹, época em que Roraima apresentou grande crescimento demográfico.

Esses migrantes eram, em grande parte, trabalhadores rurais, sem escolaridade, que viviam em seu estado de origem em situações de extrema necessidade e que viram em Roraima a possibilidade de ter terra para plantar e melhoria de vida. Em decorrência da situação econômica e social de origem, apresentavam características linguísticas e culturais que despertavam, nessa nova terra, estranhamento e preconceito, características que constantemente motivavam comentários jocosos, chacotas e, por vezes, ofensas veladas ou não. Essas práticas preconceituosas foram massificadas e sedimentadas nas relações sociais, de forma que esse preconceito provocou e ainda provoca em alguns migrantes a negação da

¹ Tabela 3, p. 33.

origem e o ocultamento da variedade linguística, em similaridade às constatações a que chegou o estudo feito por Alves (1979). O relato descrito a seguir representa atitudes de um falante descendente de maranhense em relação à variedade linguística de integrante de sua família. Esses dados constam em nossa dissertação de Mestrado (MARTINS 2012, p. 90), e foram obtidos durante uma aula² em uma turma de 6º ano do ensino fundamental sobre variação linguística, quando um aluno manifestou-se, relatando:

A- “Com o tempo a pessoa se acostuma a não falar mais o maranhense. A minha mãe falava maranhense, mas ela mora aqui desde os onze anos e ela não fala mais assim”.

O aluno reconhece as características linguísticas dos falantes maranhenses como uma variedade diferente das demais, mas pouco valorizada, portanto, um modelo a ser descartado. E, na tentativa de apontar certo progresso na forma de falar da mãe, diz: “e ela não fala mais assim”. Esse exemplo representa, entre tantos outros, o preconceito vivido por essa parcela da população do estado.

Somado a esse fato, como reflexo da imigração, as escolas públicas, principalmente as de Boa Vista, apresentam um número crescente de matrículas de venezuelanos que, em dados atuais, corresponde a 377%³ de aumento em relação a anos anteriores. Os professores de língua portuguesa (e os demais) precisam lidar com essa situação, que não é nova, já que sempre houve alunos de origem estrangeira (guianenses, haitianos e outros) em sala devido à localização de fronteira, mas nunca nessa intensidade. Esse intenso fluxo de venezuelanos impulsionou um crescente movimento popular contrário à imigração venezuelana, gerando conflitos de diversas naturezas.

Outros dados que constam em Martins (2012, p. 54) instigam a busca de conhecimento mais sistemático sobre a relação entre as crenças, atitudes linguísticas de professores e suas práticas pedagógicas. O relato a seguir faz parte desses dados coletados através de entrevistas e apontam as dificuldades de um professor de 6º ano de uma escola pública estadual de Roraima em ensinar a língua portuguesa e suas

² Aula registrada em forma de protocolos verbais ou interacionais que corresponde a uma técnica que consiste em apresentar, através dos registros sistemáticos das falas dos envolvidos no processo interacional, conhecimentos e atitudes desses falantes (SOUZA; RODRIGUES, 2008).

³ 2018 em relação a 2015. Dados da Secretaria de Estado da Educação-SEED/RR.

características. Ao ser questionado sobre se e como aborda a variação linguística em sala de aula e se acha essa prática necessária, o professor analisado, denominado professor colaborador (PC), responde:

PC – “Pra você tratar um tipo de linguagem específico é muito difícil. É difícil. Porque você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem e tirar uma pra você estudar, trabalhar... Não é possível!”

PC – “Nesse momento onde eles estão, na série em que eles estão (6º ano), não seria o ideal. Porque se nós tentássemos mudar alguma coisa neste período ia trazer consequências futuras.”

De acordo com o professor, a abordagem sobre o tema variação linguística é difícil, porque são muitos os tipos de linguagem que compõem a língua portuguesa e não é possível escolher uma para trabalhar. A existência de muitos tipos de variação torna a abordagem muito complexa e, associada a isso, ainda há a imaturidade dos alunos de 6º ano. Com certa razão, o professor refere-se à variação linguística como tema difícil, já que as variações podem estabelecer-se em níveis fonéticos/fonológicos, lexicais e morfossintáticos e a abordagem desses temas em sala pressupõe conhecimentos, por vezes, não adquiridos em sua trajetória de formação profissional.

Essa dificuldade pode ser uma das razões pelas quais o professor prefere manter as práticas tradicionais de ensino, que correspondem e limitam-se à abordagem gramatical. O trecho abaixo, presente em Martins (2012, p. 51), corresponde à resposta desse mesmo professor, ao ser questionado sobre o papel da escola no ensino de língua e o conhecimento que ele acredita ser importante difundir aos alunos:

PC – “A escola, o papel dela é fundamental para a linguagem do aluno. Que na escola é onde o aluno vai adquirir conhecimentos necessários para vida lá fora e a base é a linguagem, né?”

PC – “Olha, a linguística, ela repudia a gramática. Pode jogar a gramática fora. E como é que nós iríamos viver sem a gramática? Como e que eu poderia me comunicar num nível mais ou menos elevado? Pra mim tá no meio dos meus amigos, eu posso falar qualquer linguagem, não posso? Falar nessa linguagem fácil? Mas se eu estiver num

meio diferente, eu tenho que falar uma linguagem diferente. E se eu não tiver conhecimento da gramática eu vou me perder.”

Nesse trecho, o professor colaborador defende que a gramática compõe “conhecimentos necessários para a vida lá fora”. Revela suas crenças e atitudes sobre a linguística e sobre a língua quando afirma “Olha, a linguística, ela repudia a gramática. Pode jogar a gramática fora”, e indica a consequência dessas crenças nas suas práticas pedagógicas, remetendo ao que Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) denomina de “falácias construídas por leituras aligeiradas dos próprios textos de sociolinguística”, que se relaciona diretamente à forma e eficiência da formação linguística do professor. Esses dados fornecem indícios da necessidade de se conhecer mais sistematicamente essa realidade, seguindo a orientação de Bortoni-Ricardo (2005, p. 38), quando afirma existir um campo aberto de imenso trabalho para linguística nacional:

Cabe a ela estudar a variação da língua nos espaços geográfico e social, propor soluções para o impasse do anacronismo da gramática normativa, combater o estigma atribuído às variedades denominadas incultas, levantar as atitudes dos falantes em relação à língua, determinar as etapas evolutivas dos traços em processo de mudança, e, principalmente, apontar caminhos e estratégias para educação no Brasil.

Considera-se, portanto, que o resultado desta pesquisa torna-se relevante por trazer à tona discussões profícuas sobre o ensino de língua portuguesa, por contribuir com orientações de novas práticas de ensino e, além disso, servir como base para a promoção de políticas para a formação inicial e continuada do professor, tendo em vista o papel do convênio DINTER⁴ para os professores do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, responsáveis pela formação de grande parte dos professores de língua do ensino básico do estado de Roraima. Proporciona ainda um elo efetivo entre a pesquisa sobre importantes faces do ensino de língua portuguesa no estado e a formação do professor, como bem defende Mollica (2005, p. 25), quando diz “ser indispensável ao graduando em Letras qualificação específica em linguística, fundamentada nos pilares da ciência e nos saberes de ponta desenvolvidos pela

⁴ Convênio estabelecido entre a UNESP, por meio da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), com a finalidade de executar o Doutorado Interinstitucional - Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa DINTER, aprovado pela CAPES segundo o edital 023/2014. Processo FCL/Ar 257/2015. O DINTER atende a 6 professores do curso de Letras da UERR, a 3 professores do curso de Letras da UFRR e 1 professora de língua estrangeira/Inglês da Escola de Aplicação da UFRR.

pesquisa na área” e assegura que “em todo processo de formação básica e continuada de professor de línguas, não se concebe mais a dissociação entre pesquisa e ensino”. E, dessa forma, a pesquisa proposta pode subsidiar novas abordagens na formação do professor de língua portuguesa. Posto isso, além de caracterizar a continuação do estudo exposto em Martins (2012), este trabalho representa a sistematização de dados sobre tema pouco estudado no estado, e está organizado em quatro seções.

A primeira seção situa o estado na região de fronteira, apresenta as suas características indígenas, a migração e a imigração como principais fatores de ocupação desse espaço geográfico, que influenciaram e influenciam a sua formação sociolinguística. Considerando esse contexto, apresenta a escola como um dos lócus de concentração dessas características. Exibe também um panorama geral da escola, do professor de língua portuguesa e dos alunos, com vistas a situar a pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas e a necessidade de se conhecer os fenômenos que circundam o ensino de língua portuguesa no estado.

A segunda seção trata das teorias nas quais se baseia o tema em estudo: a Sociolinguística, área que correlaciona fatos linguísticos e sociais, e a Psicologia Social, área na qual se inserem os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas. Discutem-se as relações entre variação linguística, crenças e atitudes linguísticas, preconceito, identidade e as relações e implicações derivadas da existência ou não desses conceitos na formação e nas práticas do professor de língua portuguesa.

Na terceira seção, expõe-se o curso da pesquisa, composto por várias fases com métodos, técnicas e instrumentos distintos e complementarmente associados para cumprir o objetivo central deste estudo. Nela apresentam-se os objetivos, os questionamentos surgidos e as hipóteses levantadas; os procedimentos metodológicos, detalhados em cinco etapas de aplicação da pesquisa, seus desdobramentos e os princípios técnicos e teóricos de análises dos dados.

Na quarta e última seção estão os dados e as análises através dos quais serão expostas as crenças e as atitudes dos professores sobre a variedade maranhense, sobre a fala do imigrante venezuelano e sobre as suas práticas de ensino de língua portuguesa. Expõe-se, também, as intenções de práticas dos professores através dos seus planejamentos, bem como a formação desses profissionais, com vistas a verificar as relações entre cada um desses elementos e, por fim, a síntese dos resultados.

A relevância deste estudo firma-se, então, no fato de os resultados descreverem um recorte da realidade e apontarem caminhos que fortaleçam positivamente a formação de professores, pois, na sala de aula, o professor de língua portuguesa é o mediador do conhecimento linguístico dos alunos e, para tanto, deve estar preparado para difundir conhecimentos pertinentes a essa realidade linguística, como também para auxiliá-los no enfrentamento dos preconceitos que a falta desses conhecimentos pode trazer. Nesse sentido, as crenças e as atitudes, a formação e as práticas de ensino promovidas em sala são fatores preponderantes para que o professor possa cumprir seu papel de mediador da educação linguística e contribuir efetivamente para a desmistificação de preconceitos, para a valorização cultural e linguística do estado de Roraima. Essa tarefa exige formação profissional com orientações teóricas e práticas para o ensino de língua portuguesa aos professores, para que esses, por sua vez, tenham a possibilidade de ampliar a competência comunicativa dos alunos, considerando a heterogeneidade comumente presente em sala e, como consequência, promovam também a tolerância, a empatia e o respeito às diferenças.

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O objetivo desta seção é expor um panorama geográfico e histórico de Roraima. A seção situa o estado na região de fronteira, localização facilitadora do trânsito de pessoas e do contato linguístico entre brasileiros não indígenas, indígenas e estrangeiros. Além disso, apresenta as características indígenas do estado, a migração e a imigração como principais fatores de ocupação do espaço geográfico que influenciaram e influenciam a formação sociolinguística do estado. Considerando esse contexto, apresenta a escola como um dos lócus de concentração dessas características. Expõe as características gerais da escola, do professor de língua portuguesa e dos alunos, com o objetivo de situar esta pesquisa, e os fenômenos que cercam o ensino de língua portuguesa no estado.

1.1 FORMAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA

Roraima é um estado brasileiro situado no extremo norte do país, em região de tríplice fronteira. Tem como limites a República Bolivariana da Venezuela (ao norte e oeste), com 958 km de fronteira; a República Cooperativa da Guiana (a leste e norte), com 964 km de área fronteira; além de fazer divisa com os estados do Pará (sudeste) e Amazonas (sudeste e oeste) (FREITAS, 2017).

O estado tem 225.116,1km² de área, 15 municípios e 522.636 mil habitantes, dos quais 322.020 residem na capital, Boa Vista⁵, que tem a função de cidade-estado, já que comporta a grande maioria dos serviços públicos de assistência à população. Por isso, são constantes os deslocamentos das pessoas de outros municípios em busca de serviços como de educação superior, saúde, assistência jurídica, entre tantos outros.

Conforme mostra a figura 1, é o estado mais setentrional do país e tem a única capital brasileira localizada no hemisfério norte do globo.

⁵ IBGE-Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação -2017. Dados cedidos pela Biblioteca do IBGE de Boa Vista em 29/08/2018.

Figura 1- Mapa do Brasil. Boa Vista- RR acima da linha do equador



Fonte: Adaptado de: <http://www.editoradobrasil.com.br/jimboe/galeria/imagens/index.aspx?d=geografia&a=5&u=2&t=imagem>

A tabela 1 a seguir apresenta os resultados dos dois últimos censos, as estimativas populacionais atuais e a taxa de crescimento de cada município. Considerando o fluxo migratório dos venezuelanos, pode-se observar que Pacaraima tem taxa de crescimento de 13,53%, a maior taxa entre os municípios, porque é cidade de fronteira e recebe o fluxo de imigração da Venezuela. A segunda cidade com maior taxa de crescimento é Boa Vista, capital e destino final de muitos imigrantes.

Tabela1 - População de Roraima por municípios*

	Censo	Censo	Estimativa*	Taxa de Crescimento
Município	2000	2010	2018	2017/2018
Amajari	5.294	9.327	12394	3,39%
Alto Alegre	17.907	16.448	15.638	-0,81%
Boa Vista	200.568	284.313	375.374⁶	6,91%
Bonfim	9.326	10.943	12.257	1,28%
Cantá	8.571	13.902	17.868	2,71%
Caracaráí	14.286	18.398	21.564	1,72%
Caroebe	5.692	8.114	9.950	2,26%
Iracema	4.781	8.696	11.600	3,14%
Mucajai	11.247	14.792	17.528	1,91%
Normandia	6.138	8.940	11.045	2,28%
Pacaraima	6.990	10.433	15.580	13,53%
Rorainópolis	17.393	24.279	29.533	2,20%
S.João	5.091	6.769	8.052	1,90%
S.Luiz	5.311	6.750	7.860	1,64%
Uiramutã	5.802	8.375	10.325	2,33%
TOTAL	324.397	450.479	576.568	

Fonte: IBGE. Censo 2000. 2010. / *Estimativa populacional de julho de 2018(Dados cedidos pela Biblioteca do IBGE Boa Vista em 29/08/2018)

Silva (2007) afirma que o crescimento demográfico de Roraima começou a ser efetivamente planejado no século XVIII e a pecuária, o garimpo, a criação do território federal, a transformação do território em estado e as emancipações políticas de municípios nas décadas de 1980 e 1990 foram fatores determinantes para esse crescimento.

Conforme descrição de Barbosa (1993, I e II), a colonização dessa região teve como marco inicial a construção do Forte São Joaquim, em 1775, na confluência dos rios Uraricoera com o Tacutu, os quais dão origem ao principal rio do estado, o Rio Branco. O forte foi construído com o objetivo de defender a região e consolidar sua ocupação. A partir desse ato, mais ações foram promovidas com esses mesmos objetivos, tais como aldeamentos dos indígenas da região, missões religiosas para

⁶ Estimativa mais atual (Estimativa para 2017: 322.020/ Estimativa para 2018: 375.374 - maior fluxo migratório)

doutrinação desses indígenas, instalação de fazendas de gado bovino para comercialização dos seus derivados e manutenção de práticas agrícolas de subsistência, de pesca e de comércio. A população local era composta basicamente por militares, religiosos, colonos civis e indígenas. Esses últimos sempre foram subjugados pelos outros grupos, que os exploravam como mão-de-obra escrava em uma relação quase sempre conflituosa, o que ocasionou a morte de muitos e a extinção de alguns povoados e etnias indígenas, como os Paravilhanas. A pecuária, nos tempos de governo da coroa portuguesa, foi atividade que impulsionou a migração e o povoamento da região, ação ora mais, ora menos eficiente, dada a demanda de comércio dos produtos oriundos dessa atividade em cada época.

Após a Proclamação da República a região que compõe hoje a sede de Boa Vista, à época denominada “Freguesia de Nossa Senhora do Carmo” (Lei Nº 92 de 09.11.1858), foi promovida a município em 09 de julho de 1890 (Decreto Nº 49 do Governo do Estado do Amazonas), recebendo o nome de Boa Vista do Rio Branco e tendo como sede a fazenda Boa Vista, local que hoje agrega a orla e centro histórico da cidade. No início do século XX, além do comércio e da pecuária, atividades garimpeiras surgiram como um novo atrativo à migração. Essa atividade foi a grande responsável pela movimentação econômica do estado nessa época. Em 1943, foi criado o Território Federal do Rio Branco, tendo Boa Vista como capital e que, em 1962, passou a ser denominado de Território Federal de Roraima. Santos (2004) descreve que a criação de território cumpria um plano político de desenvolvimento territorial proposto por Vargas, presidente daquele período. A função do plano era ocupar e proteger essa região de invasões estrangeiras, dado o fato que, à época, as Guianas eram colônias europeias, seus países colonizadores estavam em plena guerra e esse fato suscitava atitudes mais efetivas do governo federal brasileiro ante as demandas da fronteira. Nesse período, o governo iniciou, de forma mais sistematizada, ações de assentamento humano na região, com o intuito de incentivar a vinda e a permanência de novos moradores. Essas ações compreendiam a criação de estradas, infraestruturas mínimas de serviços públicos de saúde e saneamento básico e a promoção da migração de pessoas de outras regiões, especialmente do Nordeste, motivando-as principalmente com a distribuição de terras para produção agrícola. Associado a isso, também houve a descoberta de novas áreas de garimpo nas regiões hoje demarcadas como terra indígena, motivando também a migração de muitos garimpeiros.

A extinção do Território e a criação do Estado de Roraima, em 05 de outubro de 1988, trouxe novos rumos para essa região e originou novas demandas, diferentes das atividades anteriores (pecuária, garimpo e comércio). A escolaridade, mesmo que ainda (em maior quantidade) em nível básico, tornou-se fator preponderante para essas novas demandas, pois ampliou-se a necessidade de formação de pessoas para estabelecimento de instituições imprescindíveis ao bom funcionamento do estado, tais como escolas, hospitais, polícia, tribunais e tantos outros órgãos públicos. A partir desse período, com o encerramento das atividades garimpeiras, o serviço público tornou-se o grande atrativo à migração, já que as contratações para esses serviços não seguiam rígidos critérios e havia demanda e disponibilidade de vagas para os mais escolarizados. Nesse período, a economia do estado foi denominada de “economia do contracheque”, já que a movimentação financeira/comercial dos municípios dependia majoritariamente do pagamento do salário do funcionalismo público. No início dos anos 2000 em diante, outro atrativo para novas demandas de migração foram os concursos públicos que, por força da lei, substituíram os contratos temporários convenientemente mantidos até então. Grandes concursos para área da saúde, educação e segurança pública, dentre outros, motivaram a chegada de muitas pessoas, e isso promoveu mudanças nas características dos migrantes, que agora vinham das mais diversas regiões, com escolaridade notadamente superior às exigidas anteriormente. As ofertas de concurso (entre outras atividades) ainda atraem muitos migrantes de diversas regiões do país e a formação específica e cada vez mais qualificada como requisito alterou, consideravelmente, o perfil desse migrante (FREITAS, 2017; GALDINO 2017).

Atualmente, Roraima ainda vive esse processo de migração/imigração com intensidade considerável, situação facilitada pela região de fronteira. Nos últimos anos o estado tem vivido mais intensamente o processo de imigração, com a vinda de haitianos, após os desastres naturais em 2010 e 2016 que arrasaram o seu país; e dos venezuelanos, mais intensamente no ano de 2017, motivados pela crescente crise política, social e financeira pela qual passa a Venezuela.

Apesar de apresentar um crescimento demográfico significativamente superior aos demais estados, Roraima tem a menor densidade demográfica do país, 2,1 hab/km², conforme tabela 2:

Tabela 2 - Crescimento demográfico de Roraima

Ano	Habitantes/mil	Densidade demográfica/ hab/km ²
1920	7.424	-
1930	10.000*	-
1940	10.509	0,04
1950	18.116	0,08
1960	28.871	0,13
1970	40.885	0,18
1980	79.159	0,35
1991	217.583	0,97
2000	324.397	1,44
2010	450,479	2,01
2018*	576.568	-

Fonte: Adaptado de Silva (2007, p. 148) /* Estimativa de julho de 2018 – IBGE

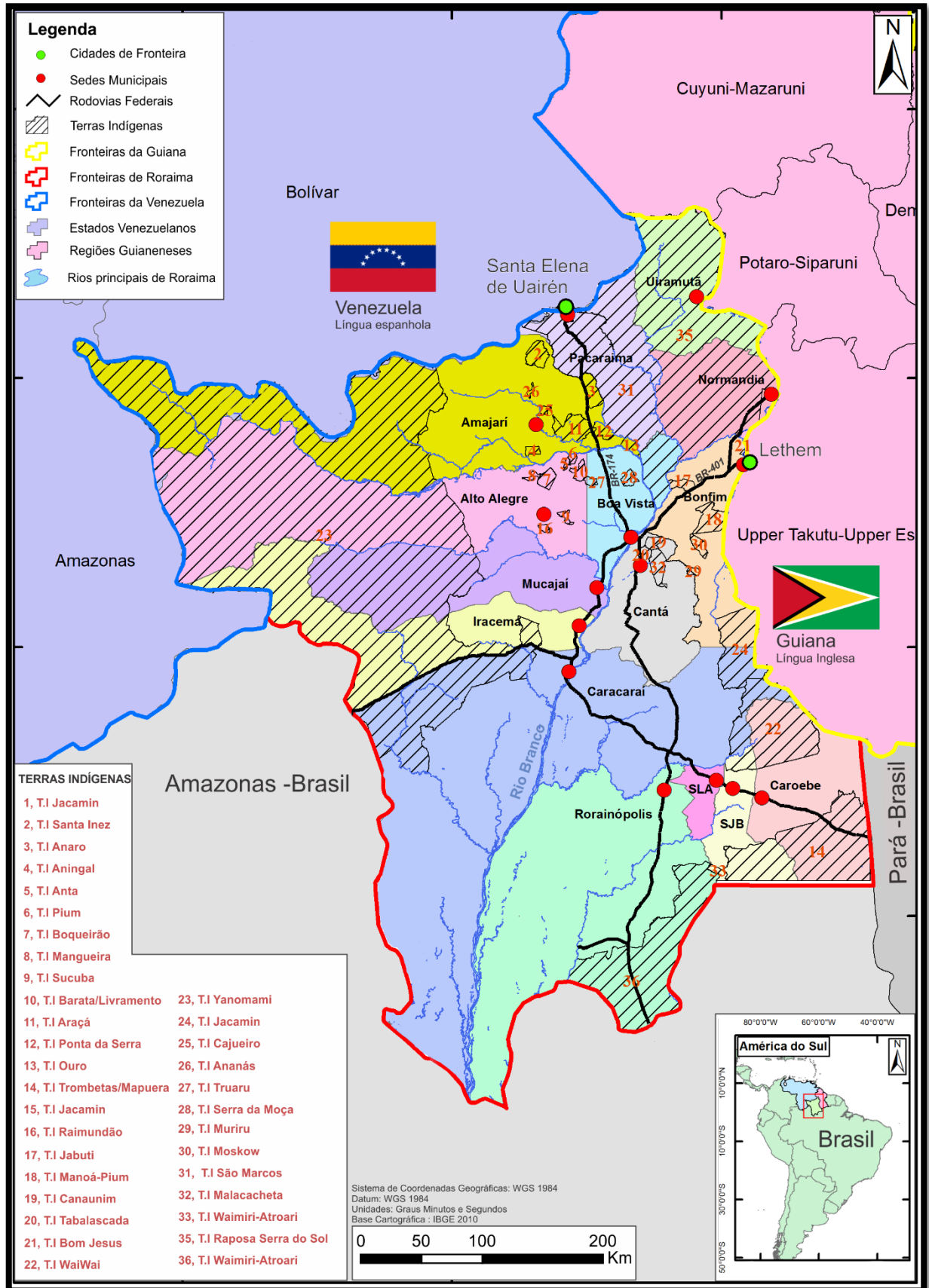
1.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DO ESTADO DE RORAIMA

Rodrigues (2007) diz que, embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver em um país monolíngue, o Brasil é, na verdade, multilíngue, pois além das línguas de imigração, aqui existem 180 línguas indígenas. Roraima representa bem essa multiplicidade linguística existente no país. A tríplice fronteira e imigração, as etnias indígenas e suas línguas e a migração são os principais fatores que geram retratos sociolinguísticos diversos em Roraima.

O mapa a seguir (Figura 2) apresenta sinteticamente as características de Roraima:

- A tríplice fronteira Brasil x Guiana x Venezuela
- Terra indígenas demarcadas

Figura 2 - Mapa de Roraima

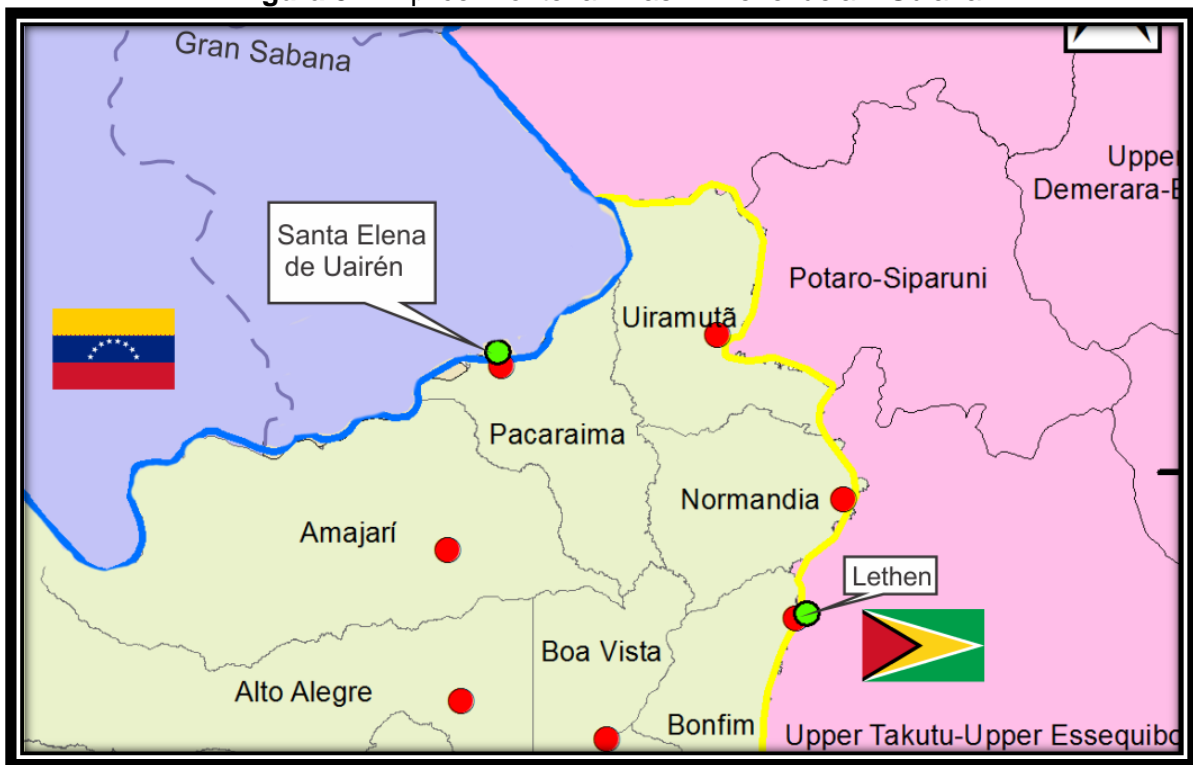


Fonte: Elaboração do geólogo Sávio Boto

1.2.1 A tríplice fronteira e imigração

Pacaraima e Santa Elena de Uairen são as cidades fronteiriças do Brasil e da Venezuela e Bonfim e Lethem são as cidades de fronteira entre Brasil e Guiana. A tríplice fronteira presente em Roraima (Figura 3) proporciona o contato entre diferentes línguas: o português do Brasil, o espanhol da Venezuela e o Inglês da Guiana, fato que favorece o aparecimento de muitos fenômenos sociolinguísticos proporcionados pelo trânsito entre as fronteiras e os processos de imigração.

Figura 3 - Tríplice Fronteira: Brasil x Venezuela x Guiana



Fonte: Elaboração do geólogo Sávio Boto

Em decorrência dessa característica, é comum o contato dos roraimenses ou dos roraimados⁷ com pessoas de línguas estrangeiras (o espanhol na maior parte das vezes), especialmente no cotidiano de Boa Vista, no comércio, nos órgãos públicos de assistência jurídica, nos postos de saúde, nas escolas, nos eventos culturais públicos ou privados. Nos últimos anos, o fluxo de venezuelanos tem se intensificado,

⁷ Roraimados – Cunhado por Eliakin Rufino, poeta roraimense, o termo roraimado é comumente utilizado em Roraima para referir-se ao migrante/imigrante, aquele que não nasceu no estado, mas mora em Roraima. Usado em contraposição ao roraimense, aquele que nasceu em Roraima.

motivado pela situação política e social da Venezuela. Dados⁸ disponibilizados pelos órgãos de controle da Polícia Federal em Roraima apontam que, do ano de 2015 até os seis primeiros meses de 2018, 32.837 venezuelanos pediram refúgio àquele órgão. Um mapeamento feito pela Prefeitura⁹ no primeiro semestre de 2018 aponta que 25 mil venezuelanos vivem na capital, o que representa um percentual de 7,5% da população de Boa Vista.

Essa posição geográfica de fronteira facilita o trânsito das pessoas entre os países. Essas pessoas beneficiam-se, nesse caso, das relações comerciais e da prestação de serviços públicos, como os serviços de saúde oferecido pelos países fronteiriços, principais motivos de deslocamentos estabelecidos entre as três nacionalidades. Os brasileiros beneficiam-se do comércio, motivados pelo preço dos produtos vendidos na Guiana e na Venezuela, e os venezuelanos e guianenses, principalmente os que vivem próximo à fronteira, beneficiam-se dos serviços de saúde, educação, entre outros, devido à proximidade¹⁰ de Boa Vista, onde se concentram esses serviços.

1.2.2 As etnias indígenas e suas diversas línguas

Roraima tem a maior população indígena no Brasil em percentuais. 11,02% da população roraimense é indígena, de acordo com o censo do IBGE de 2010. As etnias presentes no estado fazem parte de três troncos linguísticos: Karíb (Makuxi, Wai Wai, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Y'ekuana, Waimiri-Atroari); Aruak (Wapichana, Atoraiu) e Yanomami (Yanomam, Sanumá, Yanomamö e Yanan ou Ninan). Cada

⁸ 2015 - 253 pedidos; 2016 - 2.048 pedidos; 2017- 13.583 pedidos; 2018 - 16.953 pedidos. (Jan a jun)

⁹ Fonte: Prefeitura de Boa Vista - Prefeita apresenta resultado do mapeamento de venezuelanos que vivem em Boa Vista. Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2018/06/prefeita-apresenta-resultado-do-mapeamento-de-venezuelanos-que-vivem-em-boavista>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

O mapeamento conclui o perfil dos refugiados em Boa Vista:

- 98% dos imigrantes em Boa Vista são venezuelanos, sendo que 74% tem entre 15 e 60 anos;
- 57% são homens; 82% dos chefes de família pretendem trazer seus familiares que estão na Venezuela;
- 65% são solteiros e desses, 60% são mulheres, 22% são crianças até 11 anos;
- 43% possui cartão do SUS e 73% foram vacinados no Brasil;
- 81% trabalharam na Venezuela mesmo que informalmente;
- 68% perderam o emprego nos últimos 3 anos, o que evidencia que são mão de obra economicamente ativa;
- 65% estão desempregados em Boa Vista, sendo que 90% destes não recebem nenhum tipo de ajuda;
- 10% moram em espaços públicos.

¹⁰ A distância entre Boa Vista e Lethem, cidade de fronteira com Guiana, é de 133 km e de Boa Vista a Santa Elena de Uairén, cidade de fronteira com Venezuela, é de 232 km.

trono pode ser considerado como família linguística isolada, e cada língua pode possuir vários dialetos (OLIVEIRA, 2012). O censo de 2010 aponta que há na zona urbana de Boa Vista um total de 6.072 indígenas vivendo em diversos bairros da cidade. Os demais indígenas estão situados na zona rural do município e em outros municípios do estado, em áreas demarcadas juridicamente para uso exclusivo desses povos. Oliveira (2012) alerta que esses dados correspondem aos que se autodeclararam indígenas, e que esses números podem ser superiores e não representar a realidade populacional indígena. Dados de 2015 do *Conselho Indígena de Roraima (CIR¹¹)*, que constam na figura 4 a seguir, contabilizam 90 mil indígenas distribuídos em 10 Etnias. Desses, 35 mil vivem nas cidades, e 55 mil, nas aldeias.

Figura 4 - População indígena de Roraima



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/noticia/Estado-tem-55-mil-indigenas-de-dez-etnias/6381>

Fatos descritos em Souza e Ramos (2010, p. 54) corroboram com o alerta de Oliveira (2012), pois apresentam relatos sobre a vivência do índio na zona urbana de Boa Vista, descrevendo os preconceitos e superações vividas por eles, como o caso de Dona Nelida, da etnia wapichana:

¹¹ O Conselho Indígena de Roraima (CIR) é uma organização indígena sem fins lucrativos, criada em agosto de 1990, e tem por objetivo a luta pela garantia dos direitos assegurados na Constituição Federal e o fortalecimento da autonomia dos povos indígenas no estado de Roraima. Para atingir estes objetivos, desenvolve atividades nos campos da saúde, educação, cultura, gestão ambiental, promoção social, desenvolvimento sustentável e participação nas políticas públicas, respeitando a organização social e cultural dos diversos povos indígenas do estado. O CIR é uma das organizações indígenas mais ativas no Brasil, com atuação local, regional, nacional e internacional. Disponível em: <http://www.cir.org.br>. Acesso em 23 de fev. de 2018.

Durante o seu relato sobre sua trajetória de vida, comentou que já tinha sofrido muito preconceito por ser índia. Uma das preocupações da articuladora é a língua materna, porque os jovens indígenas na cidade não falam a língua materna, porque têm vergonha de se identificarem como indígenas. Para não vivenciarem esse conflito identitário e discriminatório, ela ensinou seus filhos sobre a cultura Wapichana e se sente orgulhosa de seus filhos aceitarem ser Wapichana moradores da cidade. (SOUZA E RAMOS, 2010, p. 54)

Essa necessidade de adequação à cultura urbana e os preconceitos vividos pelos indígenas na cidade levaram muitos à negação da identidade e fizeram as línguas indígenas pouco presentes nos meios sociais, diferentemente das línguas estrangeiras.

1.2.3 A Migração

A Migração é um fato que proporcionou o crescimento demográfico de Roraima. Os migrantes vinham de diversas regiões do Brasil, mas em maior parte do Norte e Nordeste e “obedeceram às levas de um determinado estado. Houve a época dos paraibanos, época dos pernambucanos, cearenses, rio grandense do norte, piauiense, entre outros” (FREITAS, 2017, p. 163).

Esses migrantes foram atraídos pelos benefícios assegurados pelo governo do território, tais como “deslocamentos (dos estados de origem até Roraima) [...], lotes de terra, sementes, ferramentas e utensílios domésticos, assistência técnica, remédios e assistência hospitalar” (GALDINO, 2017, p. 61) e, assim, viram em Roraima a possibilidade de assistência, trabalho e progresso.

Galdino (2017) afirma que os anos de 1960 a 1991 foram de intenso crescimento, com destaque ao período de 1980 a 1991, no qual a população cresceu 175% em relação aos períodos anteriores, crescimento motivado por políticas de desenvolvimento do governo federal.

A tabela (3) a seguir mostra a formação da população de Roraima e comprovam predomínio de maranhenses nessa formação. Em 2010, dos 450.479 habitantes, 61.835 eram do Maranhão.

Tabela 3 - População do estado de Roraima por local de nascimento

Local de nascimento	Ano		
	1991	2000	2010
Total	217582	324397	450479
Rondônia	2148	2882	3170
Acre	604	1215	1298
Amazonas	9519	19539	22246
Roraima	126757	171422	278099
Pará	7867	19964	27366
Amapá	94	265	462
Tocantins	168	1118	1305
Maranhão	34292	59072	61835
Piauí	4387	6811	6753
Ceará	9531	12542	12803
Rio Grande do Norte	1792	2419	1907
Paraíba	1665	2278	2420
Pernambuco	1297	1891	2387
Alagoas	363	230	564
Sergipe	71	206	209
Bahia	1110	1678	2151
Minas Gerais	1746	2224	2481
Espirito Santo	445	556	848
Rio de Janeiro	1280	1513	1868
São Paulo	1749	1842	2749
Paraná	2514	3113	3450
Santa Catarina	548	590	570
Rio Grande do Sul	1524	2320	2074
Mato Grosso do Sul	803	1056	1025
Mato Grosso	1039	1403	1984
Goiás	2004	2915	3269
Distrito Federal	242	462	574
País estrangeiro	...	2618	2721
Exterior	1400
Exterior naturalizados brasileiros	504
Exterior estrangeiros	896

Fonte: IBGE - Censo Demográfico de 1991, 2000e 2010.

Dados cedidos pela Biblioteca do IBGE de Boa Vista em 29/08/2018.

Sobre os maranhenses, Freitas (2017) esclarece que correntes migratórias advindas do Maranhão eram basicamente compostas, no início, por lavradores, produtores rurais e suas famílias que, impossibilitados de produzir em terras cada vez

mais escassas, vislumbravam em Roraima a possibilidade de vida nova, conforme trecho abaixo:

Foram os maranhenses aqueles que para Roraima vieram em maior número. Eles são principalmente do Vale dos rios Mearim e Pindaré, das cidades de Bacabal, Santa Inês, Lago da Pedra, Lago do Junco, Olho D'água das Cunhãs, Santa Luzia, Bom Jardim, Zé Doca, Pio XII e outros. A região do Vale do Mearim, no Maranhão, vem se tornando eminentemente de pecuária [...] e, com isso, a terra de agricultura vem sendo, constantemente, diminuída causando a expulsão dos colonos e agricultores. (FREITAS, 2017, p. 163).

Em consequência, a maioria da população migrante do estado de Roraima é do estado do Maranhão e trouxe consigo as características linguísticas nordestinas associadas à pobreza extrema e à baixa (ou inexistente) escolaridade, características tais que, historicamente associadas, motivaram preconceitos de diversas ordens, especialmente o linguístico.

Nesse contexto de migração e, conseqüentemente, de contato entre variedades linguísticas, a língua apresenta-se como elemento de identidade, diferença e preconceito, situações confirmadas no trabalho de Luz (2013)¹² pelos seus entrevistados, que reconhecem as características da variedade maranhense em relação às demais, especialmente relacionadas aos falantes não escolarizados e relatam o preconceito vivido em Roraima na condição de migrante. Sobre esse fato, a autora relata:

Os maranhenses fazem parte da história, da economia e da cultura e da identidade de Boa Vista, mas observo que sua linguagem e suas práticas culturais costumam ser estereotipadas. Destaco que são comuns atitudes e falas discriminatórias como, por exemplo, “só podia ser maranhense”, “tu é maranhense é?”. Assim, o “ser maranhense” geralmente é associado a características negativas relacionadas, por exemplo, ao seu modo de falar, a sua culinária, ou às crenças, dentre outras. (LUZ, 2013, p. 14).

A autora resume o senso geral sobre o preconceito vivenciado pelos maranhenses nos anos de migração mais intensa, especialmente em relação à linguagem. Esse preconceito ainda persiste no meio social roraimense. Sobre as características linguísticas presentes em Roraima, Freitas (2017, p. 164) diz que “o estado está se *nordestizando*” e observa que

¹² Pesquisa que trata das relações entre língua e identidade de maranhenses em Roraima.

[...] o sotaque nordestino da língua portuguesa está presente nas repartições públicas, nas salas de aula, nas conversas do dia-a-dia, enfim, em todos os lugares. Em alguns lugares, há a predominância de um estado, por exemplo, na Feira do Produtor¹³. Ali predomina o sotaque maranhense. No comércio do centro da cidade, em especial na avenida Jaime Brasil¹⁴, o domínio é cearense. (FREITAS, 2017, p. 164)

E assim, Roraima, hoje, comporta uma população com características linguísticas e culturais diversas, apresentando o multilinguismo como uma realidade que converge inevitavelmente em sala de aula. No entanto, essa parece não ser uma situação excepcional, pois, como afirma Rajagopalan (2003, p. 27), “o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo” e, como consequência, o contato entre diversas línguas possibilita o aparecimento de muitos fenômenos linguísticos, cujos estudos são relevantes para se conhecer e compreender a realidade linguística desse estado.

1.3 ESCOLAS E PROFESSORES DO ESTADO DE RORAIMA

De 1943 até 1988, Roraima foi território e, por mais de 45 anos, os serviços públicos foram administrados pelo governo federal. Os governantes eram indicados pelo governo federal e os funcionários das instituições públicas eram, frequentemente, contratados sem processos seletivos ou concursos, geralmente por indicação de políticos. A indicação de alguém influente era o caminho mais rápido e certo para a contratação. A situação geográfica e as condições de carências de funcionários para os serviços públicos do estado não permitiam muitas exigências. Esse foi um dos atrativos para a migração. Pessoas com formação básica mínima conseguiam colocações nas mais diversas atividades do funcionalismo público, desde serviços gerais até os administrativos (FREITAS, 2017).

Nas escolas, as atividades administrativas e pedagógicas eram comandadas por funcionários federais, geralmente com o ensino básico geral/ ensino médio ou magistério¹⁵. A formação em áreas específicas para atuação em sala de aula era rara. A extinção do Território Federal e a criação do Estado de Roraima aconteceu em 05

¹³ Local onde produtores rurais vendem seus produtos. (Nota da autora).

¹⁴ Uma das principais ruas de comércio do centro de Boa Vista. (Nota da autora).

¹⁵ Magistério - curso de nível médio que habilita o professor para lecionar na Educação Infantil. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em: 11 fev. 2019.

de outubro de 1988 e os anos de 1988 até 1990 corresponderam a um período de transição administrativa. Entretanto, o funcionalismo seguia vinculado à esfera administrativa federal e, dessa forma, a maioria dos professores que atuava nas salas ainda trabalhava para a União. Os últimos contratos na esfera federal com as características citadas (com poucos critérios para contratação) ocorreram nesse período de transição administrativa, de forma que ainda há no serviço público professores servidores do ex- território federal cedidos ao estado, em fase final de carreira, atuando em espaços diversos, geralmente fora de sala de aula.

Com a passagem de Território para Estado, estabeleceu-se um novo tipo de contrato temporário a professores (e a outras funções administrativas) sob responsabilidade do Estado, mas com as mesmas características dos contratos anteriores. Esse novo contrato não apresentava um tempo determinado de validade, não pressupunha nenhum tipo de formação e seleção específica. O critério inicial era querer ser professor e ter o ensino médio geral ou o magistério. Esse tipo de contrato era comumente chamado de “Tabela Especial” e servia também como elo entre o político local e o voto.

Com o surgimento das demandas administrativas do estado, principalmente decorrente do inchaço populacional ocasionado pelas correntes migratórias, começaram a surgir os primeiros concursos. Houve apenas três concursos públicos estaduais na área da educação: em 1994, em 2002 e em 2007; nos dois primeiros concursos, o critério mínimo de formação para o ingresso na carreira de professor era ter a habilitação Profissional de Magistério como formação inicial, correspondente ao nível médio. Esse professor poderia atuar em qualquer nível e área do ensino básico independente de formação em área específica. A formação em área específica acontecia de acordo com a necessidade e interesse do professor, mas, com o passar dos anos, essa formação passou a ser exigida e, até hoje, há professores do quadro efetivo em processo de formação inicial em área específica¹⁶.

Apenas no último concurso, o de 2007, exigiu-se formação específica para atuação nas diversas áreas de conhecimento previstas no ensino básico, mas, mesmo assim, ainda se admitiu o ingresso com o magistério para atuação apenas em turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, para municípios do interior, para atuação em áreas indígenas e locais de difícil acesso. Pela imposição legal, o quadro de

¹⁶ Conforme informações contidas no capítulo 3, itens 3.2.4 e 3.2.4.1.

professores da “Tabela Especial” foi diminuindo, até sua total extinção, mas a necessidade de professores além dos existentes no quadro efetivo do Estado permaneceu. Surgiram, então, os contratos temporários, com processos seletivos, tendo como princípio a análise curricular e tempo determinado (um ano, prorrogável por mais um). Os professores com esse tipo de contrato são denominados “seletivados” e ainda estão presentes nas escolas do interior e, mesmo que em menor quantidade, na capital.

Até 2016, os contratos de professores do estado estabeleciam a carga horária de 25 horas semanais. Isso possibilitava que o professor tivesse dois contratos. A Lei Nº 1030, de 21 de Janeiro de 2016, alterou a Lei anterior (892) e acrescentou a possibilidade de enquadramento para as cargas horárias de 30 e 40 horas e, assim, muitos professores que tinham apenas um contrato aderiram à carga horária de 40 horas, e outros, com 2 contratos, aderiram a dois contratos de 30 horas. De forma geral, há professores com carga horária de 25h, 30h, e 40h, podendo também haver acúmulos de 2 contratos.

Sobre o atual perfil de escolas, professores e alunos, a Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED/RR), baseada no censo escolar de 2017, disponibilizou os seguintes dados:

Tabela 4 - Escolas estaduais de Roraima

Escolas de Boa Vista- Zona urbana	59
Escolas de Boa Vista- Zona rural	15
Escolas do interior	308
Total	382

Fonte: SEED/RR.

Tabela 5 - Escolas Estaduais Indígenas de Roraima

Escolas indígenas de Boa Vista- Zona urbana	00
Escolas indígenas de Boa Vista- Zona rural	12
Escolas indígenas do interior	247
Total	259

Fonte: SEED/RR.

Tabela 6 - Alunos da rede estadual de ensino de Roraima

Alunos de Boa Vista- Zona urbana	38.444
Alunos de Boa Vista- Zona rural	1.366
Alunos do interior	31.932
Total	71.742 (Desses, 444 são estrangeiros)

Fonte: SEED/RR.

Tabela 7 - Alunos Estrangeiros Matriculados na rede estadual de ensino de Roraima em 2018¹⁷

Venezuelanos	1308 - capital 392 - interior
Surinamês	1
Guianenses	15
Haitianos	27
Francês	2
Sírios	1
Peruanos	1
Colombianos	4
Bolivianos	2
Norte americanos	1
Cubanos	5
Total	1759

Fonte: SEED/RR.

Tabela 8 - Professores da rede estadual de ensino de Roraima

Professores de Boa Vista- Zona urbana	1.877
Professores de Boa Vista- Zona rural	163
Professores do interior	2.371
Total	4. 411

Fonte: SEED/RR.

Com essas informações, é possível notar o complexo quadro de sistema estadual de ensino: a capital, por comportar a maioria da população e dos serviços públicos do estado, concentra o maior número de professores, 1.877 conforme tabela 8, mas o menor número de escolas, 74 conforme tabela 4. No interior, as escolas ficam nas sedes dos municípios e em seus distritos, mas a maioria delas está em comunidades indígenas 247, conforme tabela 5. Geralmente, os cursos de formação

¹⁷ Dados cedidos pela Secretaria Estadual de Educação e Desportos baseados nas matrículas efetivadas até setembro de 2018.

continuada (de curta duração, ou não) são oferecidos pelas instituições públicas de ensino que estão na capital, e isso dificulta o acesso do professor do interior.

Sobre alunos estrangeiros, observa-se que, em 2017, esses eram 444, conforme tabela 6. Desses, 359 eram venezuelanos. Em 2018, conforme tabela 7, eram 1.759 e destes, 1700 eram venezuelanos. Esse fluxo fez surgir na escola uma demanda de ajustes diversos, que vão desde aspectos físicos da escola até aspectos didáticos/metodológicos do professor.

1.3.1 O professor de língua portuguesa

De acordo com informações da SEED, através da Divisão de Lotação- DILOT, no ano de 2018, conforme tabela 9, o estado contava com 732 professores de língua portuguesa efetivamente em sala de aula, seja com aulas exclusivamente de língua portuguesa, seja com língua portuguesa e outras disciplinas (artes, religião, sociologia, filosofia, entre outras), com a finalidade de completar a carga horária do contrato. Desses professores, 447 são efetivos, 272 temporários e 13 professores da União. É um quadro bem diverso.

Tabela 9 - Professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Roraima-2018

Município	Efetivo	Temporário	União
1. Alto alegre	16	11	1
2. Amajari	5	16	-
3. Boa Vista	271	62	7
4. Bonfim	15	20	-
5. Cantá	20	19	2
6. Caracaraí	17	11	-
7. Caroebe	8	7	-
8. Iracema	7	2	-
9. Mucajaí	16	13	-
10. Normandia	13	26	2
11. Pacaraima	19	31	-
12. Rorainópolis	21	14	-
13. S.J.Baliza	4	3	-
14. São Luiz	4	4	-
15. Uiramutã	11	33	1
Subtotal	447	272	13
Total	732		

Fonte: SEED/RR.

Nesse quadro, é comum encontrar professores com mais de 20 anos de profissão e, destes, poucos anos de atuação como professor de língua portuguesa. Justifica-se esse quadro com fato de que o ingresso do professor no estado através de concurso público dava-se com a Habilitação Profissional de Magistério como formação inicial, correspondente ao nível médio e, durante muito tempo, esse professor pôde atuar em qualquer nível e área do ensino básico.

A criação da Fundação de Ensino Superior de Roraima – FESUR representou um avanço na formação dos professores da rede estadual. Grande parte dos professores do concurso de 1994, o primeiro do estado, formou-se através do Instituto Superior de Educação (ISE), hoje Universidade Estadual de Roraima.¹⁸ O ISE tinha como principal função formar os professores da rede estadual, mas oferecia apenas o curso Normal Superior/Pedagogia. Esses professores, com o passar dos anos e com a transferência gradativa das turmas do ensino fundamental I da educação básica para a prefeitura¹⁹, tiveram de buscar nova formação, uma segunda licenciatura, dessa vez em áreas específicas para atuarem no ensino fundamental II, que ainda está sob responsabilidade do estado. Diante desse histórico, ainda há professores que atuam no ensino de língua portuguesa e não têm formação específica na área, estão em formação ou se formaram há pouco tempo, mesmo tendo mais de 20 anos de carreira.

Com a criação da Fundação de Ensino Superior de Roraima – FESUR, o governo do estado estimulou a formação superior de professores no curso Normal Superior e, posteriormente, em Pedagogia para atuação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas, seguindo a legislação, o Estado foi deixando de atender essas séries, que foram assumidas pelo município e capital Boa Vista. Os professores que ficaram sem área para atuação em sala passaram a buscar uma segunda licenciatura

¹⁸ Em 2001, o governo do Estado criou, através do decreto 4.347 – E, a Fundação de Ensino Superior de Roraima – FESUR, com a finalidade de criar e manter o Instituto Superior de Educação – ISE/RR, o Instituto Superior de Segurança e Cidadania – ISSeC e o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis – ISER. A Universidade Estadual de Roraima foi criada pela Lei Complementar Nº 91, de 10 de novembro de 2005. A instituição foi instalada na estrutura física da antiga FESUR e com isso incorporou o ISE, o ISSeC e o ISER. Em 2006, a UERR foi instituída com a aprovação de seu Estatuto em 13 de julho deste ano. Sobre a UERR. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/sobre> acesso dem 23 de fev de 2018.

¹⁹ Apenas no ano 2016 a Prefeitura municipal assumiu com totalidade as turmas dos primeiros anos Ensino fundamental (1º ao 5º ano) em Boa vista. Até então, essa era tarefa do estado. No interior, o nível fundamental ainda está sob responsabilidade do estado devido à falta de estrutura das prefeituras para assumir essa demanda. Fonte: Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria estadual de educação (SEED).

em área específica. Este quadro justifica o fato de haver professores atuando em áreas específicas, como em língua portuguesa, e ainda estarem em processo de formação, como acontece com 5 professores do interior e 10 da capital, já com formação em pedagogia e em fase final do curso de Letras. Além desse quadro, é possível ainda encontrar, dadas as dificuldades de localização geográfica e acesso à formação, professores apenas com formação geral de magistério ou nível correspondente atuando em áreas específicas como língua portuguesa, situação mais recorrente em áreas indígenas mais afastadas e comunidades ribeirinhas.

Em uma visão geral, um estudo executado em 2014²⁰ detectou que ainda há desajustes referentes à formação do professor de língua portuguesa, principalmente no interior do estado, onde apenas 39% dos professores da disciplina de língua tinham o ensino superior em Letras. Em Boa Vista, capital, o quadro apresentado era mais favorável, já que 91% tinham ensino superior. Dados mais recentes podem apresentar uma perspectiva mais positiva, mas ainda há de se discutir o quão adequada é essa formação para atender às demandas de ensino de língua no estado, pois essa formação representa um fator preponderante para o ensino da língua portuguesa, tendo em vista as demandas linguísticas e interacionais historicamente impostas.

1.3.2 A sala de aula

Nos últimos anos, o fluxo de venezuelanos intensificou-se, motivado pela situação política e social da Venezuela. Há também os haitianos que chegaram ao estado, fugindo da pobreza e da situação de risco social de seu país, além de outros estrangeiros. Como consequência, a população do estado de Roraima é formada basicamente de migrantes, indígenas e estrangeiros, com características linguísticas e culturais múltiplas, que convergem inevitavelmente em sala de aula.

Na escola, acontecem interações sociais que têm o preconceito como um de seus vieses, principalmente em relação àqueles que falam a variedade mais estigmatizada, o maranhense, que representa o maior número de migrantes do estado, além do espanhol do venezuelano decorrentes do recente fluxo migratório. É essa mesma escola que pode contribuir efetivamente para a desmistificação de preconceitos, para a valorização do cidadão, e para a construção do seu

²⁰ Dados do projeto Práticas e Contexto do Ensino da Língua Portuguesa em Roraima. Roraima: Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima (MARTINS, 2014).

conhecimento, sendo, conseqüentemente, fonte de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), condição essencial para a ampliação da atuação social do aluno. Mas, mesmo aqueles que têm conhecimentos técnicos sobre a diversidade linguística, suas causas e conseqüências, por vezes, podem apresentar crenças e atitudes que reforçam a estigmatização quanto à origem e variedade linguística de parcelas da população e, conseqüentemente, dos alunos. Essas características sociolinguísticas instigam a necessidade de se conhecer os fenômenos linguísticos e sociais que circundam a escola.

1.4 RECOMENDAÇÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental (RORAIMA, 2010) apresenta concepções e orientações gerais em todas as áreas para o Ensino Fundamental. Na área de conhecimento “línguas, códigos e suas tecnologias”, a proposta oferece um referencial curricular para orientar o ensino de língua portuguesa. Inicia-se com um breve histórico de formação da língua portuguesa no mundo e sua constituição no Brasil. Expõe três concepções de língua – linguagem enquanto expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem enquanto processo de interação humana – mas não indica claramente qual concepção adota. Reconhece a ineficiência do ensino de “Gramática como um fim em si mesmo”, critica os métodos tradicionais de ensino e defende que se deve mudar o conceito do que é ensinar língua portuguesa:

deve partir-se do princípio básico de que o uso da linguagem deve constituir tanto ponto de partida quanto ponto de chegada. Assim, as atividades de: leitura, escuta, escrita e fala, devem visar ao desenvolvimento no aluno, das habilidades de compreensão, reflexão e construção, e não constituírem barreiras para o desenvolvimento intelectual dos mesmos. (RORAIMA, 2010, p. 171).

Nesse trecho, pode-se inferir a preferência pela concepção de linguagem como processo de interação humana quando se refere ao uso da linguagem como ponto de partida do ensino, mas não se refere diretamente aos gêneros textuais como princípios de ensino e às variações linguísticas como características da língua.

A proposta também apresenta um quadro, disposto a seguir, com a organização dos contextos e conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Quadro 1 - Conteúdo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

CONTEXTO	ASPECTOS CONTEMPLADOS NOS CONTEÚDOS TRABALHADOS	OBJETIVO
Cultura, diversidade e luta por direitos.	Linguagem Oral	Utilizar a linguagem oral em situações que exijam: preparação prévia, maior grau de formalidade, manutenção do ponto de vista ao longo da fala, procedimentos de proposição, negociação, respeito e acordos.
Ciência, tecnologia e ambiente: avanços e contradições.	Prática de Leitura	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
Trabalho, consumo e desenvolvimento humano.	Produção Escrita	Produzir textos: narrativos ficcionais; jornalísticos; epistolares; publicitários; poéticos; informativos e instrucionais.
Política, ética e cidadania.	Análise Linguística	Reconhecer em textos escritos recursos utilizados pelo autor para obter determinados efeitos de sentido.

Fonte: Roraima (2010, p. 171).

De acordo com a disposição e conteúdo desse quadro, o contexto, na primeira coluna, corresponde às linhas temáticas a serem trabalhadas e os aspectos, na segunda coluna, correspondem aos eixos de ensino de língua portuguesa. No eixo **oralidade**, percebe-se que, sem citação direta, há apenas a inferência ao trabalho de orientação à monitoração linguística, e no eixo **análise linguística**, as orientações privilegiam apenas o texto escrito, comprovando uma tímida orientação ao trabalho de ensino/abordagem das características variacionistas da língua portuguesa.

A proposta aponta, a seguir, as relações dos conteúdos do contexto com a realidade local (de Roraima), nacional (do Brasil) e regional (da América Latina). Ao orientar o trabalho do conteúdo com a realidade local (de Roraima), afirma que

Cabe à escola (professor), em primeira instância, enfrentar os preconceitos linguísticos, ensinando o respeito à diferença e libertando-se de mitos quanto à língua (como o da existência de uma única forma certa de se falar, por exemplo) a fim de conscientizar os alunos sobre a necessidade de adequação da linguagem utilizada ao contexto de comunicação.

A seleção de bons textos (literários, jornalísticos, científicos, metalinguísticos ou epilinguísticos) e de exercícios e reflexões para os mesmos, será decisiva para o alcance de um ensino satisfatório da LP, um ensino que desperte no aluno a vontade e a capacidade de buscar a aquisição e a produção de conhecimento através da linguagem. (RORAIMA, 2010, p. 172).

Um quadro mais detalhado apresenta os contextos e os aspectos contemplados nos conteúdos trabalhados para cada ano do ensino fundamental, descrevendo os objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada um desses anos. O aluno deve reconhecer, participar, adequar, interpretar, entre outros, alguma característica dos elementos abordados no ensino da língua portuguesa, mas não há, em nenhuma dessas ações, por exemplo, o objetivo de conhecer/reconhecer – ou qualquer outra ação equivalente – aspectos da diversidade linguística do português brasileiro presentes em Roraima, conhecer/reconhecer a realidade e as características sociolinguísticas de Roraima que envolvam conhecimentos históricos e geográficos relacionados à língua, como a migração e imigração. Há, no item sobre metodologia e Interdisciplinaridade em Língua Portuguesa, uma referência à variação linguística e à representação das diferenças regionais quando diz que

O ensino de Língua Portuguesa deve ser concebido, atualmente, como uma possibilidade de competências linguísticas, no sentido de inserir o aluno num contexto globalizado, produzido, principalmente, pela mídia. Ao mesmo tempo em que deve lhe proporcionar meios generalizantes de escuta/leitura de textos produzidos pelos formadores de opinião, o ensino deve, também, valorizar uma variedade²¹ linguística que reflita as diferenças regionais. (RORAIMA, 2010, p. 199).

De forma geral, essas são as orientações sobre o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental e o que se pode perceber é uma tímida alusão ao tratamento de temas que envolvam variantes e variações linguísticas, preconceito linguístico e as relações existentes entre língua, sujeito e sociedade.

O Referencial Curricular do Ensino Médio apresenta a perspectiva interacionista para o conceito de língua e aponta, como consequência dessa

²¹ Nota da autora: O termo mais adequado seria variação linguística.

perspectiva, a necessidade de se reconhecer a heterogeneidade da língua. Assim, defende que

[...] ensinar Língua Portuguesa é muito mais do que ensinar um código e suas regras, pois é preciso entender a linguagem como um conhecimento resultante da interação social e, como tal, compostas de diversos discursos. Isso exige que a Escola leve em conta a variação linguística, afinal nenhuma língua é homogênea, mas constitui um conjunto de variedades determinadas pela situação geográfica, histórica e social. (RORAIMA, 2012, p. 354).

O documento cita as características de formação do estado e a autonomia da escola para adequação do ensino de língua às necessidades sociais que seu alunado apresenta. Há orientações mais direcionadas às características do estado, com indicações de temas/conteúdos específicos em cada bimestre para todos os anos do ensino médio, a exemplo do quadro a seguir.

Quadro 2 - Conteúdos para o 1º bimestre do 1º ano ensino médio

	Realidade Local	Bloco de conteúdos numa correlação com âmbito nacional (Brasil), América Latina e Mundial.
1º	<ul style="list-style-type: none"> Roraima como terra de emigrantes e imigrantes, promotora do pluralismo cultural e da miscigenação linguística. Povos Karib, Aruak, Makuxi, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Wai-wai, Waimiri-Atroari, Yekuana, Wapichana e Yanomami (Sanumá, Ninan, Yanomam, Yanomamo) e suas contribuições linguísticas para a cultura regional e roraimense. Conhecimento da cultura, lendas, tradição e mitos da Região Amazônica, com ênfase em Roraima. As manifestações lingüísticas usadas por diferentes grupos sociais de Roraima. A diversidade linguística presente em Roraima: contato entre dialetos e línguas diferentes (espanhol e inglês). 	<p><u>Conteúdo Estruturante:</u> LINGUAGEM E INTERAÇÃO</p> <p>Linguagem Formal / Informal. (História da formação linguística de Roraima, pontuando a relação da migração e do mecanismo cultural).</p> <ol style="list-style-type: none"> Linguagem verbal e não verbal Elementos da Comunicação Funções da Linguagem (trabalhando os diversos tipos de gêneros textuais). <ol style="list-style-type: none"> Denotação e Conotação (trabalhando os gêneros). As variedades linguísticas na construção do texto (estudo linguístico da construção textual nas lendas da Região Amazônica, com ênfase nas lendas de Roraima). Introdução aos gêneros do discurso. Gênero textual e gêneros literários (introdução ao conhecimento da cultura, lendas e tradição nas abordagens sobre gênero oral, textual e escrito). Gênero Oral (narrativas orais indígenas das etnias existentes em Roraima, seminário, mesa-redonda, entrevista, discurso de defesa, conferência, palestra, etc.). Gênero escrito (contos, lendas, poesia, charges, biografia, anedota, notícia, gráficos, propagandas, tabelas, etc.). Hipertexto e gêneros digitais. A natureza da linguagem literária (a literatura e suas funções). A linguagem da literatura.

Fonte: Roraima (2012, p. 359).

Nesse quadro que corresponde às orientações para abordagens de conteúdos para o 1º bimestre do 1º ano ensino médio, há a indicação de trabalhos com variação linguística, (na coluna 2, item 4) mas relacionados à produção textual e à literatura de Roraima.

Essas observações sobre as orientações dadas aos professores através de documentos oficiais do estado são importantes para as discussões propostas neste trabalho, no sentido de se perceber se há a preocupação dos órgãos competentes do estado em orientar o professor de língua portuguesa a adotar práticas de ensino que considerem os aspectos sociolinguísticos do estado. Percebe-se, então, que há orientações nos documentos oficiais para abordagens sobre as características sociolinguísticas do estado de forma mais específica no ensino médio. Mas essas orientações são mais vinculadas às características literárias regionais, atrelando o trabalho com as variedades linguísticas à “construção textual das lendas da região amazônica, com ênfase nas lendas de Roraima”, estabelecendo uma simples relação estética entre variação, língua e literatura. Logo, não há indicações de abordagens que orientem o trabalho com as variações da língua que estão largamente presentes nos usos cotidianos dos falantes em suas comunidades e o papel dessa variação nas relações sociais e identitárias dos indivíduos; portanto configura uma orientação que desvincula a variação das práticas sociolinguísticas dos falantes.

Associado a isso, não se sabe em que medida esses conteúdos são efetivamente trabalhados em sala, pois, no sistema público de ensino, há necessidades que podem interferir na efetiva prática de sala de aula, que vão além da oferta dessas orientações.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas nesta seção têm a finalidade de expor as características do estado, da escola, dos alunos e também as características de formação do professor de língua portuguesa e de seu contexto de trabalho, pois compõem os conhecimentos necessários para justificar o estudo proposto, que tem o objetivo de investigar as crenças e as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do estado de Roraima em relação às variações diatópicas estigmatizadas (a variedade/dialeto maranhense e a fala de imigrantes venezuelanos), presentes em

sala de aula, e correlacioná-las à formação do professor e às suas práticas pedagógicas. A escolha da variedade maranhense como elemento de análise deu-se pelas relações de preconceito linguístico historicamente vividas pelos maranhenses desde as primeiras levas de migração até os tempos atuais. A escolha da fala de imigrantes venezuelanos deu-se devido à recente crise migratória e suas consequências para sociedade roraimense, principalmente para as escolas públicas que recebem esses migrantes e imigrantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção trata das teorias nas quais se baseia o tema em estudo: a Sociolinguística, área que correlaciona fatos linguísticos e sociais, e a Psicologia Social, área na qual se inserem os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas. Essas duas grandes áreas fornecem os conceitos e dão base às metodologias pertinentes ao desenvolvimento do estudo proposto. Com o aporte teórico dessas duas áreas, pretende-se subsidiar as análises referentes às crenças e atitudes linguísticas dos professores de língua portuguesa do estado de Roraima em relação às variações diatópicas estigmatizadas presentes em sala de aula e correlacioná-las à sua formação e às suas práticas pedagógicas. Apresenta-se, então, o princípio da heterogeneidade e da diversidade como elementos constituintes da língua portuguesa e de todas as línguas. Em decorrência da existência dessa heterogeneidade, discutem-se as relações entre variação linguística, crenças e atitudes linguísticas, preconceito, identidade e as relações e implicações derivadas da existência desses conceitos na formação e nas práticas do professor de língua portuguesa.

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A heterogeneidade através da qual as línguas se apresentam é o princípio fundamental no qual se firma a Sociolinguística como área de estudo. Essa área subsidia estudos dos fenômenos linguísticos ligados à heterogeneidade da língua e aos fatores que a motivam. Assim, Mollica (2013, p.9) define a Sociolinguística como

uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

São inúmeros os fenômenos que caracterizam a heterogeneidade da língua. Essa heterogeneidade é representada pelas variações linguísticas que, por sua vez, são motivadas por fatores internos e externos à língua, estes últimos correspondem, especialmente, aos fatores sociais, dado o fato de que as variedades menos

prestigiadas estão presentes nas classes sociais mais pobres e as mais prestigiadas estão presentes em ambientes socialmente mais privilegiados.

Labov (2008[1972], p. 215), ao promover estudos da língua em seu contexto social, aponta ser mais adequada a realização de estudos linguísticos que considere a relação da língua com os aspectos sociais que a circundam, já que a “língua é uma forma de comportamento social”. Alkmim (2003), ao discorrer sobre os pressupostos da área, classifica essa ligação entre língua e sociedade como inquestionável, pensamento corroborado por Calvet (2002, p. 24), quando adota a concepção de Labov, afirmando que “a sociolinguística é a linguística”. Essas afirmações ratificam que os aspectos sociais de uma comunidade são preponderantes para análise do funcionamento da língua em uma determinada sociedade.

A sociolinguística destaca-se como área de estudos provedora de teorias e metodologias que ajudam aqueles que se fascinam pela língua e seus fenômenos a entendê-los e discuti-los, seja para conhecimento próprio, seja para divulgação desse conhecimento. Seu desenvolvimento foi pautado nos princípios do relativismo cultural, que prevê a igualdade de valores entre as variedades das línguas, rebatendo a hierarquização entre elas, e também no princípio da heterogeneidade linguística inerente e sistemática, que prevê a variação como uma característica natural das línguas (BORTONI-RICARDO, 2014). Também pauta-se no princípio interdisciplinar, pois a complexidade que os estudos sobre a língua pode apresentar, implica, por vezes, a associação de conhecimentos de outras áreas científicas na busca pela compreensão de determinados fenômenos.

Além de sua característica interdisciplinar, também merecem destaque suas vertentes: a Sociolinguística Variacionista, que aborda os processos de variação pertencentes a uma determinada língua, representada primeiramente por William Labov; a Sociolinguística Interacional, vertente voltada para estudos da variação e a relação com a organização da interação comunicativa, representada inicialmente por Erving Goffman e John Gumpers.

No Brasil, outra vertente da Sociolinguística foi denominada por Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) de Sociolinguística Educacional. Representa o “esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalhos pedagógicos mais efetivas”. Assim, a Sociolinguística Educacional prevê abordagens e aplicações de conhecimentos linguísticos e

sociolinguísticos, principalmente nos processos de ensino de língua, como afirmam Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 222):

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que essa área de conhecimento voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos.

Dessa forma, a Sociolinguística tem colaborado de forma valiosa com o fornecimento de dados, estudos e publicações para a formação de professores e, conseqüentemente, para práticas de ensino que proporcionem o que se convencionou chamar de educação linguística que, segundo Travaglia (2004, p. 26),

deve ser encarada como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Diante desses aspectos, a Sociolinguística Educacional é a área que se adequa ao estudo aqui proposto, pois, além de subsidiá-lo teoricamente, os resultados desses estudos podem promover mudanças ou readaptações na rotina de formação de professores e, conseqüentemente, nas suas atitudes linguísticas e práticas pedagógicas.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Antunes (2014) afirma que as abordagens de ensino de língua portuguesa partem das concepções que se tem sobre o objeto de ensino, mesmo que a adoção dessa concepção seja inconsciente. Afirma ainda que os pontos de vista sobre fenômenos linguísticos determinam “o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza o que se adia”. Assim, esses pontos de vista moldam as práticas de sala de aula e estabelecem a rotina de abordagem e ensino da língua. Ou seja, “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (ANTUNES, 2014, p. 16). São três as principais concepções de linguagens construídas no decorrer da história dos estudos

linguísticos. Geraldi (2002, p. 41) as apresenta e faz correlação às correntes teóricas dessa área:

- ✓ A linguagem como expressão do pensamento, relacionada a estudos linguísticos que privilegiam a gramática tradicional;
- ✓ A linguagem como instrumento de comunicação, que se relaciona ao estruturalismo;
- ✓ A linguagem como forma de interação, relacionada à linguística da enunciação.

O autor defende a adoção da terceira concepção de linguagem – linguagem como forma de interação – por esta implicar “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2002, p. 41). A adoção dessa perspectiva conceitual considera todos os aspectos heterogêneos da língua e os torna relevantes nos processos sociointeracionais e, conseqüentemente, nos atuais processos de abordagem e ensino de língua. Portanto, pode-se presumir que a adoção mesmo que inconsciente de uma concepção ultrapassada resulta em práticas inadequadas às perspectivas de uso social da língua.

Considera-se, portanto, que a concepção sociointeracional de língua é a que mais se relaciona ao princípio da heterogeneidade do português brasileiro, princípio que se realiza nas suas variedades regionais, seguidas de suas variações em todos os níveis da língua – fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e pragmático – que, por sua vez, podem ser representados nas modalidades oral e escrita e também motivadas por fatores sociais diversos, tais como escolaridade, idade, sexo, profissão.

Como princípio de ensino, há leis e recomendações²² normatizadas pelo Governo Federal que, através de documentos norteadores, adotam o conceito de linguagem como forma de interação e orientam as abordagens e práticas que consideram os aspectos heterogêneos da língua. Como exemplo amplamente difundido e acessível, há os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino

²² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são referências de caráter recomendatório para normatização de aspectos basilares para cada disciplina do ensino fundamental e médio, buscando promover um direcionamento e unificação curricular no ensino básico. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são leis que estabelecem metas e objetivos a serem alcançados em cada fase de ensino (infantil, fundamental e médio) e também para formação de professores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em fase de elaboração e com previsão de vigência em 2020, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica.

de língua portuguesa, que dispõem de orientações e definem que a língua é composta por variações e que escola precisa considerar essa característica e “cuidar para que não reproduza em seu espaço a discriminação linguística”. Para isso não deve rotular como erradas as variações que são diferentes das formas recomendadas pela gramática tradicional, e deve enfatizar a relação entre situações de uso, modalidade e variação da língua (BRASIL, 1998).

Os PCNs alertam que a escola não deve ser um espaço de reprodução dos conflitos linguísticos presentes na sociedade. Pelo contrário, deve atuar para minimizá-los, fornecendo aos alunos conhecimentos que perpassam pelo desenvolvimento de habilidades no uso mais formal da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, sem deixar de considerar que “todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana”. Acrescentam ainda que o estudo sobre variação colabora para a formação de uma “consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82).

Portanto, as orientações contidas nos PCNs direcionam a escola e o professor para o reconhecimento da variação linguística como um fenômeno inerente à língua; reforçam o papel da escola na tarefa de proporcionar aos alunos conhecimentos sobre esses fatos linguísticos, no intuito de promover um ensino mais eficaz e de minimizar os preconceitos em relação às variações. Tais orientações estabelecem ainda a escrita e os padrões formais da oralidade como principais objetos de ensino de língua portuguesa, sem descartar a necessidade de reconhecimento pelo aluno da variação como componentes histórico e cultural da língua, defendendo abordagem sistemática das variações no cotidiano do ensino da língua portuguesa.

Como sintetiza Berlinck (2012), sobre as orientações dos PCN, o ensino deve pautar-se no (re)conhecimento da diversidade e no trabalho com a norma culta, ou seja, com “padrão real” de uso da língua. Mas, apesar dessa orientação, as práticas de sala de aula ainda não contemplam tais recomendações por motivos que compreendem tanto a formação do professor quanto a concepção de língua internalizada pela escola e pelo professor, que, por sua vez, são resultados das políticas de ensino e do sistema educacional. O resultado desse conjunto de aspectos produz cenas descritas a seguir por Mattos e Silva (2004, p. 86), que afirma que os professores

Ou se encontram remanescentes do ensino tradicional, em geral normatizadores ferrenhos, que em alguns casos, conseguem, na sua prática transmitir o que há de análise propriamente linguística na tradição gramatical [...].

Ou se encontram aqueles que, negando a tradição, se concentram no desenvolvimento de práticas comunicativas e conduzem o seu ensino sobre análise de texto, por vezes renovada pelos avanços teóricos das teorias discursivas que, se bem feita será um bom caminho, mas não abre brechas para uma sistemática de estudos que permite alcançar a referida “consciência gramatical”.

Ou ainda aqueles que não fazem uma coisa nem outra, seguem o livro que a coordenação pedagógica recomenda [...].

A heterogeneidade da língua portuguesa brasileira, representada pelas variedades e variações linguísticas, é característica percebida por seus falantes em diferentes medidas. Para Freitag *et. al* (2016, p. 65), “a percepção de um fenômeno depende do julgamento do ouvinte, que correlaciona fatores sociais a traços sociolinguísticos, constituindo um padrão de consciência social na comunidade”.

A percepção da heterogeneidade, seja de seus aspectos regionais, seja de seus aspectos linguísticos/gramaticais e sociointeracionais, é construída, muitas vezes, por características pouco valorizadas, representadas especialmente pelo uso das variedades e variantes de menor prestígio que, de acordo com Zilles e Faraco (2015), são folclorizadas e demonizadas. Essa heterogeneidade é princípio de funcionamento e uso da língua, no entanto, com abordagens restritas nas escolas, não se estabelece como princípio efetivo de ensino de língua portuguesa e isso gera um percurso cíclico de percepção, desvalorização escolar e social e, conseqüentemente, preconceito, conforme figura 5, a seguir:

Figura 5 - Ciclo gerado pela exclusão da abordagem sobre variação linguística na escola



Desse modo, no ciclo gerado pela exclusão da abordagem sobre variação linguística na escola, o **falante** produz e percebe a **variação linguística**, mas não dispõe de conhecimentos que o façam entender essa variação como um fenômeno natural e inerente à língua, pois este conhecimento não foi e nem é tema de reflexão sistematizada, isto é, sua **abordagem na escola é restrita** e, conseqüentemente, o falante categoriza a variação como erro ou deterioração da língua (ZILLES; FARACO, 2015), perpetuando essa relação cíclica que tem o **preconceito linguístico** como um produto, que por sua vez é propulsor de atitudes negativas direcionadas ao falante de determinadas variedades.

Zilles e Faraco (2015, p. 9) defendem um ensino de língua portuguesa brasileira que adote “uma pedagogia que integre o domínio das variedades ao domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala no espaço público”. Pressupõe-se, então, que esse domínio inclui tanto a perspectiva do uso quanto a da percepção e valorização das características heterogêneas da língua. Os autores reconhecem a resistência social à aceitação dessa heterogenia como um princípio natural e cultural e apontam a necessidade da formação profissional adequada para promoção dessa pedagogia integradora:

Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos. (ZILLES; FARACO, 2015, p. 9).

Portanto, ainda há a necessidade primeira de promover formação adequada àqueles que diretamente lidam com o ensino da língua. Há de se dispor ao professor, em sua formação inicial e continuada, uma gama de conhecimentos e orientações que não só viabilizem o acesso a teorias e discussões, mas, sobretudo, que o ajudem na transposição desse conhecimento teórico para prática. Em linhas gerais, deve-se oferecer ao professor as condições necessárias para a execução da tarefa de instrumentalizar os alunos para que tenham condições de decidir sobre essa seleção linguística, prerrogativa básica do uso consciente das possibilidades de realização da língua. Como consequência, o conhecimento sobre a

língua e suas variações minimiza atitudes e julgamentos negativos e preconceituosos em relação às variações estigmatizadas.

2.3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA: COMO SÃO E COMO PODEM SER

Muito já se discutiu sobre a redução de ensino de língua portuguesa ao ensino de gramática como se esses fossem correspondentes (ANTUNES, 2003; MATTOS E SILVA, 2004), e sobre a falta de abordagens da diversidade linguística no processo educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; CYRANKA, 2015). Essas posturas didáticas reducionistas representam grandes entraves ao ensino adequado de língua portuguesa no Brasil. Isso se deve à crença de que esse modelo de ensino prepara o aluno para suas futuras avaliações como o vestibular e os concursos para ingresso nas carreiras públicas, confirmando a falta de compreensão sobre o papel da língua ante as demandas sociais dos indivíduos. Além disso, a abordagem incipiente ou mesmo inexistente da diversidade linguística torna o ensino de língua portuguesa uma prática fragmentada e ineficiente – situação confirmada por Bortoni-Ricardo (2005, p.15), quando aponta duas consequências negativas relacionadas ao ensino de língua culta no Brasil: “não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos dos educandos, o que contribui para desenvolver neles um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão”.

Posturas tradicionais baseadas no ensino das regras da gramática normativa, como já amplamente discutido, não contribuem para uma visão menos preconceituosa das variedades existentes na própria língua, tampouco para o respeito e valorização das línguas estrangeiras e indígenas. Sobre esse aspecto, Camacho (2001, p. 67) diz que

A natureza discriminatória que a língua pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos, professores e pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino de língua materna contribui para o agravamento ou para simples manutenção das situações de exclusão [...] a que está sujeita a população socialmente marginalizada?

Respondendo ao questionamento de Camacho, pressupõe-se que o ensino de língua portuguesa que apresenta somente regras gramaticais previstas na gramática normativa, orienta o emprego dessas regras e avalia os usos da língua como certos e errados pode contribuir para o “agravamento ou para a simples manutenção das

situações de exclusão” de forma significativa, já que não apresenta as variações linguísticas como possibilidades de uso da língua e a adequação de uso dessas variações como um procedimento a ser aprendido e utilizado de acordo com as interações sociais.

É importante ressaltar quão relevante é a prática de ensino que estimula a obtenção de conhecimentos pertinentes à gramática cujos aspectos remetem à norma culta e às variantes mais prestigiadas socialmente. Sobre o ensino dessa norma representada pelo ensino de alguns aspectos da gramática normativa, Scherre (2005, p. 93) diz que “seu ensino tem, nas comunidades modernas, uma função da qual não se pode fugir. Não se pode furtar de ensinar a usar uma arma de luta social”. Esse é papel da escola, pois essa prática corresponde à ideia de ampliação da competência comunicativa dos alunos, mas não deve restringir-se a isso, como afirma categoricamente Possenti (1996, p. 17): “o papel da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Mas esse mesmo autor, na obra em questão, reafirma a existência das variações linguísticas e a impossibilidade de uniformização da língua. Também diz que “uma discussão sobre valores sociais pode ser uma aula de português mais valiosa e frutífera do que uma aula com exercícios para eliminar gírias, regionalismos e solecismos” (POSSENTI, 1996, p. 37); isso implica em práticas de ensino baseadas na heterogeneidade da língua.

Massini-Cagliari (2001, p. 26) descreve duas formas de abordagens do português brasileiro e de suas diferenças dialetais: “a) atribuir a elas [diferenças dialetais] os valores de *certo* e *errado*”, de acordo com uma norma preestabelecida; b) fazer uma gramática das diferenças e observar como a sociedade a manipula”. Para a autora, a primeira é a mais usual e muito criticada, pois não contempla as características heterogêneas da língua. A segunda maneira é a mais difícil, pois exige do professor uma postura mais flexível e conhecimentos sociolinguísticos específicos, mas corresponderia às práticas de ensino mais apropriadas quando o objetivo é a ampliação da competência comunicativa e, conseqüentemente, a ascensão social do aluno. De tudo, defende-se que o ensino da língua portuguesa deveria, então, corresponder muito mais à reflexão sobre seus usos e suas estruturas do que ao ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) elucida essa discussão, confirmando o efeito da crise do magistério descrito por Castilho (2004), segundo o qual se instaurou uma deficiência em relação ao ensino de língua portuguesa decorrente de interpretações equivocadas de textos técnicos da área de Sociolinguística, e isso gerou a crença de que “os professores não deveriam intervir na correção dos chamados erros gramaticais” e que, se não existe erro, e sim variantes, não há necessidade de correção. Esse tipo de interpretação sobre a heterogeneidade da língua faz da escola um espaço sem função para o ensino de língua portuguesa, comprometendo a formação do aluno.

A propósito do ensino de língua portuguesa nos níveis superior e básico, Zilles e Faraco (2006) fazem duas importantes afirmações. Sobre o ensino básico, afirmam que “o ensino de nossas escolas fundamentais e médias continua precário, excessivamente conservador e reiterado de velhas práticas de violência simbólica”. Sobre o ensino superior, afirmam que

tem sido frequente a constatação de professores que seus esforços didático-pedagógicos no ensino de linguística na graduação não têm redundado, como seria de se esperar, na difusão de uma atitude científica sólida frente aos fenômenos da linguagem. Mesmo depois de um banho de reflexões críticas e argumentos teóricos-empíricos e sistemáticos, boa parte dos alunos continua a pensar a linguagem apenas (e acriticamente) pelos parâmetros do senso comum, o que evidentemente se reflete na perpetuação de práticas escolares no mínimo ultrapassadas. (ZILLES; FARACO, 2006, p. 26).

Dessa forma, é necessário enfatizar a importância da transposição dos conhecimentos teóricos difundidos nas universidades, nos cursos de formação de professores de língua portuguesa para as práticas cotidianas da sala de aula. Mais ainda, é preciso que esses cursos proporcionem, além de conhecimentos teóricos e orientações práticas, as habilidades necessárias aos professores para que estes desempenhem a contento o seu papel de mediar conhecimentos sobre a língua e seus aspectos sociais aos alunos, base para o enfrentamento ao preconceito dialetal, como já propunham, há muito, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa: “O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (BRASIL, 1988, p. 26).

Sobre o alcance à compreensão da heterogeneidade, Mattos e Silva (2004) diz que a preparação pedagógica do professor já dispõe, em aspectos gerais, de princípios teóricos que podem viabilizar essa compreensão, mas

nem sempre, ou quase nunca, os põem em prática, por não terem, em geral, os respaldos práticos necessários: material pedagógico adequado para apoio; suficiente segurança e/ou poder para introduzir inovações à revelia do estabelecimento por programas oficiais; condições mínimas de trabalho necessárias à quebra de uma rotina secular, decorrentes de generalizado desinteresse por mudanças efetivas nas políticas de ensino. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 79).

A visão restrita de ensino de língua é consequência de uma série de motivos que vão desde as políticas públicas que envolvem a formação do professor e o ensino de língua portuguesa, até os conceitos, crenças e atitudes linguísticas que apresentam aqueles que trabalham com o ensino da língua. Essa visão restrita faz surgir a necessidade de aperfeiçoamento dos professores de língua portuguesa, para ampliação de seus conhecimentos sobre a língua e seus fenômenos, baseados em conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos e, conseqüentemente, para que revejam suas práticas de ensino, pois, como afirma Travaglia (2004, p. 1),

O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

Como já descrito em Martins (2012), competência comunicativa (HYMES, 1972) abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais. Tal competência é naturalmente ampliada pela experiência social, por necessidades e motivações diversas, entre elas, as práticas escolares. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento da competência viabiliza atitudes de escolha e seleção de atos de fala, ou seja, o falante adquire competência para a interação através da língua em suas modalidades de acordo com as situações sociointeracionais. Em suma, ele se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala para participar de eventos de fala e avaliar a realização desses atos por outros. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), a concepção de Dell Hymes é mais adequada, já que o conceito de competência comunicativa inclui “não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala”. Para a autora, “a competência comunicativa de um falante lhe

permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores, em qualquer circunstância”.

Considerando que gramática normativa é um conjunto de princípios que regulam o uso da norma padrão da língua. Norma padrão é, por sua vez, “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p.75), portanto, a norma padrão não representa o uso real da língua. Esse uso real é representado pela norma culta que é “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p.73).

Desta forma, a escola deveria ocupar-se do ensino dos aspectos que correspondem aos princípios da norma culta. Mas isso não implica em excluir conhecimentos presentes na gramática normativa que correspondam a esses aspectos, ou que ainda sirvam para análise e comparação. Porque, quando se fala em promoção da educação linguística, inclui-se nessa tarefa o conhecimento do “maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação” (TRAVAGLIA, 2004, p. 26). Isso não exclui os recursos disponíveis na gramática normativa, em especial àqueles que se referem à norma culta real, pois o princípio da heterogeneidade não exclui qualquer aspecto da língua.

A partir dessas discussões, confirma-se então que o ensino de língua dá-se não somente através de exercícios metalinguísticos, do ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua, mas principalmente através de “uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 35) – pensamento compartilhado por Bagno (2000, p. 156), quando defende que

Para tanto, a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de línguas: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. Proponho como Mattos e Silva (1995:37) “uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas”.

Uma postura pedagógica que adote, via de regra, o ensino da língua, e não somente de parte dela, necessariamente abordará a variação como um conhecimento necessário ao aluno. Para isso o professor deve, de acordo com Mollica (2005), ter

conhecimentos precisos sobre competência gramatical e competência pragmática, e fundamentado nesse conhecimento, deve

lançar mão dos saberes linguísticos inatos dos educandos, tirando partido da oralidade, para então estimular nos alunos o desenvolvimento de sua potencialidade como falante. O trabalho com a leitura e a escrita partirá de conhecimentos do próprio falante no esforço de, ao apropriar-se do código ortográfico, atingir níveis de maior complexidade nos processos de ler e escrever. (MOLLICA, 2005, p. 20).

Defende-se, portanto, um ensino de língua conforme previsto em Mattos e Silva (2004, p. 34), que descarta as visões extremas do purismo e do populismo linguístico:

Deve defender-se que seja dado ao falante - e será esse o trabalho ao ensinar-se o falante nativo - a possibilidade de conhecer, para poder escolher conscientemente, as formas de uso da língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer. Está implícito, portanto, o poder do indivíduo, sujeito de sua fala, de decidir sobre a seleção que fará nas diversificadas situações comunicativas e existenciais que lhe surjam no percurso da vida.

Portanto, processos de ensino que interpretem a linguagem humana como atividade social, considerando a aquisição de novas formas de uso da língua como um instrumento de inserção sociocultural, tendem a ser mais eficientes na tarefa de ajudar os alunos a perceberem a linguagem a sua volta com um olhar mais científico e menos preconceituoso. Entretanto, as afirmações e orientações aqui dispostas ainda não surtem o efeito desejado. O ensino de língua portuguesa brasileira, como antes afirmado por Zilles e Faraco (2006), comporta ainda “velhas práticas” que pouco coincidem com o que preconizam os documentos oficiais de orientações ao ensino de língua portuguesa. O princípio da busca por mudança deve pautar-se na cobrança por efetivas políticas de educação e de ensino de língua fundamentadas nos estudos científicos já disponíveis e, em decorrência dessas políticas, na melhoria da formação do professor e de suas condições de trabalho visto que é complexa a tarefa de ensino que compete ao professor de língua portuguesa.

2.4 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

A Psicologia Social é uma área que promove “estudos dos indivíduos em seus ambientes sociais e culturais” (LAMBERT E LAMBERT (1981[1964], p. 9); dessa forma, crenças e atitudes são conceitos situados primariamente nessa área, por serem consideradas construções socioculturais. Em relação interdisciplinar, a

associação entre Psicologia Social e a Sociolinguística tem se mostrado produtiva na condução de trabalhos sobre crenças e atitudes linguísticas. Estudos dessa natureza compõem uma das dimensões sociolinguísticas desde 1966, quando William Bright, no texto introdutório do livro *Sociolinguistics*, já estabeleceu o julgamento social em relação à língua como um elemento de estudo, e, portanto, de discussão e pesquisa.

Ao fazer considerações sobre crenças, Santos (1996) atribui a este termo o conceito geral de “convicção íntima adotada com fé e certeza” e, sob a perspectiva de Swadesh (1968), acrescenta ao termo a acepção “apropriação de um objeto sem a percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica”, o que corresponde, para a dimensão linguística, a uma “superstição linguística, sem base na realidade, sem pensar na necessidade de examinar objetivamente para comprovar ou negar sua validade”. Segundo Garrett (2007), as crenças são percepções adquiridas no convívio social, motivadas por fatores diversos, tais como estratificação social e as relações de poder e linguagem. Lambert e Lambert (1981[1964], p. 87) dizem que os diferentes juízos diários são determinados, entre outros, pela informação imediata disponível ao indivíduo em certas situações e pelas suposições ou hábitos de juízo de cada um. Dizem, ainda, que

ao dar atenção direta e repetida a acontecimentos complexos, criamos crenças e conceitos duradouros a respeito de problemas sociais, pois aprendemos a perceber mais sutilmente e com mais flexibilidade a informação imediata disponível. (LAMBERT; LAMBERT, 1981[1964], p. 87).

Dessa forma, a vivência social promove situações e experiências ao indivíduo e este formula e internaliza, gradativamente, seus conhecimentos e sentimentos sobre essas situações. E, a partir dessas formulações, os indivíduos produzem crenças e julgamentos, ou seja, pensamentos e atitudes avaliativas sobre essas situações.

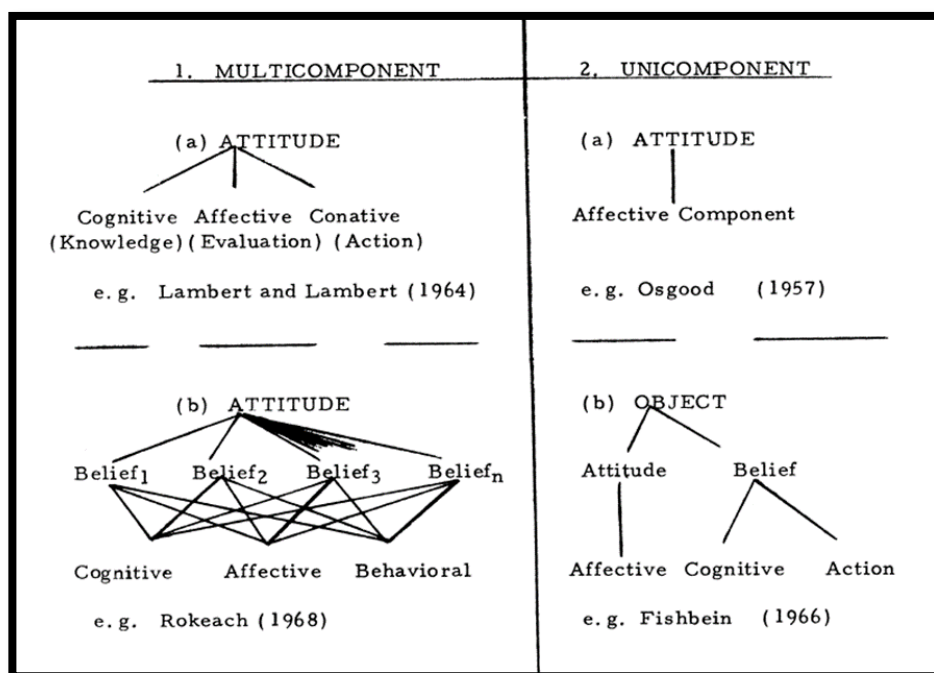
Lambert e Lambert (1981[1964], p. 100) conceituam atitudes como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo geral, a qualquer acontecimento no ambiente”. Em geral, em relação à composição das atitudes, há dois tipos de concepções adotadas: mentalista e behaviorista. Sobre essas concepções, Miranda (2014, p. 24) esclarece que,

Para a sociolinguística, os estudos sobre atitude têm mostrado que, quanto à estrutura componencial, há duas concepções, cada uma correspondendo a uma abordagem diferente. Uma é a mentalista, que

concebe a atitude como uma entidade complexa, compreendendo os elementos cognitivo, afetivo e conativo; a outra é a behaviorista ou comportamentalista, que vê na atitude um elemento único, geralmente afetivo ou de valoração.

Portanto, na concepção mentalista, a atitude é uma variável psicológica e, na behaviorista ou comportamentalista, a atitude é uma resposta por si só a determinados objetos (AGHEYISI; FISHMAN, 1970). A figura 6, a seguir, apresenta as duas visões e os autores que as adotam.

Figura 6 - Componentes das atitudes²³



Fonte: Agheyisi e Fishman (1970, p. 140).

Agheyisi e Fishman (1970, p. 140) resumem as concepções de alguns estudiosos quanto à estrutura composicional das atitudes. Assim, há aqueles, tais

²³ Os múltiplos componentes das atitudes geralmente são: 1. Cognitivo ou conhecimento; 2. Afetivo ou avaliativo; 3. Conativo ou ação.

Multicomponentes:

1(a)- Para Lambert e Lambert (1964), as atitudes são compostas por componentes cognitivos ou de conhecimento, afetivos ou avaliativos, conativos ou de ação.

1(b)- Para Rokeach (1968) a atitude é composta por crenças que podem ser representadas por conhecimentos, sentimentos e ações.

Unicomponentes:

2(a)- Para Osgood (1957), a atitude é composta por um único elemento, o componente afetivo.

2(b)- Para Fishbein (1966), um objeto gera atitudes que por sua vez compreende apenas ao componente afetivo e esse mesmo objeto gera crenças que podem ser compostas por conhecimentos e ações. (AGHEYISI; FISHMAN, 1970).

como Lambert e Lambert (1964) e Rokeach (1968), que defendem a composição múltipla – cognitivo, afetivo e conativo/comportamental – das atitudes, e há os que defendem a composição por apenas um componente, o afetivo, como Osgood et al. (1957) e Fishbein (1966).

Na concepção mentalista de Lambert e Lambert (1981[1964], p. 100), os componentes essenciais da atitude são “pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir”. Sobre a relação entre esses componentes, os autores afirmam que “uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude”. Lambert e Lambert (1981[1964]) defendem que, depois de construídas, as atitudes se desenvolvem no cotidiano das relações sociais, podendo, inicialmente, ser modificadas por novas experiências, mas estereotipadas quando estimuladas por longos períodos, gerando um padrão de comportamento.

Nessas condições, estabelece-se, então, para este trabalho, a língua falada como objeto gerador de sentimentos e ações/reações, pois ela é fator de identificação dos membros de cada grupo ou região (LAMBERT *et al.*, 1960), e as variedades pertencentes a cada grupo motivam a condição de avaliação, ou seja, “sentimentos positivos ou negativos que os falantes nutrem em relação à língua ou a variedades.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 42). Aguilera (2008, p. 106) complementa que “a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística”.

Na área da Psicologia Social, Lambert *et al.* (1960) desenvolveram metodologia e estudos precursores sobre atitudes avaliativas das línguas. Com a metodologia denominada de “*matched guise*”, o teste previa a avaliação das línguas inglesa e francesa, expostas através da gravação da leitura de um texto, nesses dois idiomas, por falantes bilíngues. Sem a informação de que a leitura houvera sido feita pelos mesmos falantes nos dois idiomas, 64 jovens canadenses falantes de inglês e 66 de francês avaliaram as falas atribuindo-lhes 14 características – liderança, inteligência, bondade, entre outros – que deveriam ser apontadas em 6 traços graduais que variavam de “muito pouco a muito.” De forma geral, o teste apontou avaliações mais positivas, tanto dos jovens ingleses quanto dos franceses, aos falantes de inglês, atribuindo mais prestígio social a essa língua.

Na área da Sociolinguística, Labov (1972[2008]) promoveu estudos sobre atitudes relacionadas ao uso da língua. Um desses estudos revela a relação direta entre variação linguística e estratificação social. Essa comprovação deu-se através de pesquisa sobre os comportamentos de falantes quanto à variação no uso do /r/ em posição pós-vocálica. Os informantes selecionados trabalhavam em lojas de departamentos de *status* superior, médio e inferior no distrito de Manhattan, Nova York. Essa classificação foi determinada, dentre outras características, pela localização e preço praticado em cada estabelecimento, fato que condiciona o nível social da clientela. De forma geral, os resultados do estudo confirmam as hipóteses de que o uso mais frequente do /r/ pós-vocálico está presente na fala dos vendedores da loja de maior *status* social; os vendedores da loja de médio *status* social usam moderadamente o /r/ em travamento silábico; o uso menos frequente ocorre na fala dos vendedores da loja de baixo *status* social. Os dados gerados através do estudo apontaram a relação direta entre os processos sociais e estruturas linguísticas. Labov inferiu que o processo de hipercorreção da classe média baixa em relação ao uso do /r/ como marcador de prestígio seria um indicador sincrônico de mudança linguística em progresso, relacionando, então, o papel decisivo das atitudes com processos de variação e mudança linguística e na compreensão desses processos.

Ao estudarem e discutirem os estigmas²⁴ estabelecidos historicamente na Região de Colonização Italiana no Rio Grande do Sul, Frosi, Faggion e Dal Corno (2012, p. 117) enfatizaram a relação entre atitudes e mudanças linguísticas, dizendo que “no âmbito da linguagem, o estigma relacionado a uma língua ou variedade linguística pode levar os falantes a pararem de usá-la, colaborando para a substituição da língua ou variedade desprestigiada por uma de maior prestígio”. Depreende-se, então, que estudar as atitudes linguísticas de ou sobre determinados grupos constitui-se em importante etapa para a compreensão de processos linguísticos mais complexos, dado que as atitudes podem “propulsionar a disseminação, o menor uso ou, até mesmo, a extinção de uma variante” (SILVA; AGUILERA, 2014, p. 719).

²⁴ *Stigma* – estigma é uma palavra grega que significa “sinal”, “marca”. Uma marca, uma característica que diferencia um indivíduo ou grupos de indivíduos das demais pessoas ou grupos. Por se diferenciar, o portador do estigma- da marca-chama atenção e provoca variadas reações no meio em que vive e nas pessoas com as quais se relaciona. Nas relações entre as pessoas e grupos de pessoas, o estigma quase sempre exprime sentimentos de superioridade, de um lado, e de inferioridade, do outro. O estigmatizado é visto por aquele que estigmatiza como um ser inferior social, política e culturalmente. (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010, p.7).

Aguilera (2008, p. 105), citando Gomez Molina (1987) expõe que, embora haja a insistência da Sociolinguística em estabelecer grande importância aos estudos sobre a percepção da língua, este ainda é um campo pouco explorado e sua relevância ancora-se nos seguintes fatos:

- Atua de forma muito ativa nas mudanças de código ou alternância de línguas;
- É um fator decisivo, junto à consciência linguística, na explicação da competência dos falantes;
- Permite ao pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações subjetivas diante da língua e/ou línguas que usam os falantes;
- Influi na aquisição de segundas línguas.

Pode-se acrescentar que estudos na área da sociolinguística da percepção, principalmente na escola, podem contribuir para a compreensão das relações existentes entre crenças e atitudes dos professores e a prática de sala de aula.

Em consequência, com estudos dessa natureza, pode-se promover ações que deem suporte à formação de professores para que possam, de forma mais efetiva, ensinar a língua portuguesa através de uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004) “voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 35).

2.4.1 Estudos sobre crenças e atitudes linguísticas no Brasil

Ao analisar a situação linguística do Brasil e a relação entre o português, suas variações e as outras línguas (estrangeiras e indígenas) existentes no país, Massini-Cagliari (2004) discute a crença na homogeneidade linguística e aponta que a marginalização e o demérito social atribuído a essas línguas decorrem do baixo poder econômico atribuído a seus falantes e do trato dado pelas mídias a essas línguas e variedades. Afirma ainda que a inteligibilidade na comunicação cotidiana de falantes de diferentes variedades no país também é fator que contribui para a manutenção da crença da homogeneidade linguística. Essa crença é fator preponderante para ocorrências de fenômenos que envolvem as atitudes linguísticas e que motivaram estudos em perspectivas diversas.

Alves (1979), motivada pelo intenso processo de migração e suas consequências sociolinguísticas, desenvolveu um dos trabalhos pioneiros na área, em que pesquisou as atitudes de nordestinos em São Paulo com relação a suas

variedades linguísticas regionais nativas e às paulistas. Em uma primeira etapa, a metodologia utilizada estabeleceu o uso de entrevistas direcionadas por questionários, método caracterizado pela ausência de estímulos de falas gravadas. Na segunda etapa, estabeleceu a presença desses estímulos gravados. Considerando as desigualdades sociais e a discriminação aos migrantes, a autora confirmou a hipótese de que os nordestinos menos escolarizados tendem a avaliar negativamente as suas falas, e os mais escolarizados tendem a valorizá-la. Apontou também a camuflagem linguística²⁵ – o ocultamento das características da variedade linguística – como uma das consequências do contato linguístico entre nordestinos e paulistanos diante da necessidade do migrante de ser socialmente aceito em São Paulo.

Ao considerar o processo de formação demográfica e as variedades linguísticas coexistentes em Brasília, Melo (2010), em pesquisa realizada em 1988, investigou as atitudes de estudantes brasileiros de graduação e de supletivo em relação a seis variedades do português brasileiro: o pernambucano, o carioca, o goiano, o paulista (Jundiaí), o gaúcho e o brasileiro. A metodologia empregada correspondeu a uma variação da *matched-guise*, que prevê a gravação das falas com exemplos de cada variedade anteriormente selecionada e a apresentação dessas gravações aos grupos de juízes-ouvintes que, através desse estímulo, respondem a um questionário do qual se extraem os dados. O resultado mostrou que os estudantes avaliaram positivamente as variedades brasileira e paulista, demonstraram indiferença em relação às variedades gaúcha e carioca e avaliaram negativamente as variedades pernambucana e goiana. Apontou também a preferência dos estudantes por variedades de fala sem traços estratificados socialmente.

²⁵ Camuflagem linguística corresponde ao que hoje se entende como acomodação dialetal. “Os primórdios da Teoria da Acomodação da Comunicação surgem a partir das primeiras publicações de Giles (1973) a respeito do que ele denominou de “Teoria da Acomodação da Fala”. Nesse trabalho seminal, Giles critica alguns aspectos do paradigma laboviano, argumentando que o papel da formalidade-informalidade do contexto e o critério de “atenção à fala” (associados por Labov ao prestígio dos estilos de fala) poderiam ser interpretados como processos de acomodação interpessoal (cf. GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991). Giles foca sua atenção para os fatores que estão envolvidos no processo de acomodação dialetal e para a influência de falantes sobre outros, fato que se exterioriza através do comportamento linguístico. Em outras palavras, a teoria propunha que a explicação através da “formalidade-informalidade do contexto” poderia ser substituída por uma interpretação em termos de influência interpessoal, através da convergência linguística de um falante” (LIMA; LUCENA, 2013, p. 162).

Silva e Aguilera (2014) analisam as crenças e as atitudes linguísticas sobre fatos fonéticos de falantes dos municípios de Pitanga e Londrina, no estado do Paraná, em relação a suas próprias falas. O resultado apontou para a valorização do falar londrino e o desprestígio do pitanguense, representando, assim, insegurança linguística dos pitanguenses motivada pelos fatos geoeconômicos e sociais existentes entre as duas cidades.

Freitag et al. (2016) diferenciam a sociolinguística da produção, aquela que, por meio de pesquisas sistematizadas, gera “descrições de fenômenos variáveis em diferentes níveis linguísticos e em diferentes regiões e estratos sociais” (p. 65), da sociolinguística da percepção, aquela que busca conhecer as representações que o falante constrói sobre a própria língua, caracterizada por estudos sobre crenças e atitudes linguísticas. As autoras esclarecem que,

Do ponto de vista empírico, a sociolinguística da produção e da percepção são diferentes: nem sempre os fenômenos variáveis mais frequentes são os mais percebidos pelos falantes, revelando a necessidade de estudos que correlacionem a saliência de fenômenos do ponto de vista da produção com a saliência do ponto de vista da percepção. (FREITAG et al., 2016, p. 80).

Na perspectiva da sociolinguística da percepção, Freitag et al. (2016) desenvolveram um estudo a respeito das crenças de universitários ante o português falado no Brasil, considerando as dimensões da área dialetal (Nordeste/Sul) e da formação (estudantes universitários em geral/estudantes de Letras). Com esse estudo, buscavam saber como esses brasileiros acham que falam. Além de apontarem que as representações sobre a língua expostas pelos universitários se caracterizam fortemente pelos preceitos da tradição escolar, apresentaram os traços registrados como característicos de cada área dialetal estabelecida na pesquisa. Seguem alguns desses traços apresentados pelas autoras:

- Traços prosódicos - falantes do Nordeste apresentam o falar “arrastado” e “lento”, enquanto os falantes do Sul apresentam a rapidez ao falar;
- Traços fonológicos - (característica mais saliente) mostram Nordeste e Sul polarizados, caracterizando a percepção de fronteiras dialetais quanto às vogais /e/ e /o/ e as consoantes /t/ e /d/.
- Traços morfossintáticos - (pouco salientes em nível perceptual) apresentam o pronome de 2ª pessoa do singular, tu, como um fator de dialeção.

- Traços lexicais - (altamente salientes do ponto de vista da percepção) no Nordeste, há as expressões “Oxe”, “Marrapaz!”, “Oxente!”, “fidapeste”, “rebolar no mato” e, no Sul, há as expressões “Barbaridade”, “Bah!”, “Tchê!”, “Tri!” etc.

As autoras consideram que os resultados conduzem a “uma representação linguística fortemente influenciada pela forma como a instituição escolar tem produzido discursos sobre a língua portuguesa (e os diversos falares presentes no Brasil)” (FREITAG et al. 2016, p. 80).

Miranda (2014) investigou crenças, atitudes e usos variáveis da concordância verbal com o pronome “tu” nas cidades de São Luís e Caxias, no Maranhão. O resultado aponta para o reconhecimento do “tu quer” ou o “tu queres” (flexão variável entre pessoa e verbo) como formas características do dialeto da cidade de Caxias, apontando também uma possível mudança em curso na direção da variante desprestigiada “tu quer”. Sobre crenças em relação à língua, os resultados mostram que os maranhenses avaliam positivamente suas falas como a melhor do país. Em resposta à pergunta “Você acredita que o maranhense fala o melhor português?”, os resultados, conforme a correlação com as variáveis estabelecidas, são: pelo critério faixa etária, 60% acreditam que maranhense fala o melhor português; pelo critério escolaridade, 50% também tem essa crença; e pelo critério sexo, 62,2% também acreditam que maranhense fala o melhor português. Dessa forma, o estudo comprova a existência do mito do melhor português. Entretanto, Miranda alerta que essa crença não está relacionada, especificamente, ao uso da concordância com o pronome sujeito “tu”; que o sotaque é elemento de sustentação do mito no imaginário maranhense e; que esse imaginário “não corresponde aos usos reais dos seus falantes” (p.134).

Outra perspectiva de estudos dessa natureza, dessa vez tendo a escola como *locus* de pesquisa, apresenta-se em Souza (2012), que propôs analisar as crenças e as atitudes dos estudantes de uma escola do Brasil (Colégio Militar de Brasília – CMB), de uma escola da Espanha (Escola Secundária Obrigatória – ESO, do Instituto Ramiro de Maeztu – IRM) e de seus respectivos professores de língua materna em relação à variação linguística dos estudantes e ao ensino-aprendizagem das variedades regionais. Analisou-se, portanto, as crenças e atitudes de professores e alunos de língua portuguesa no Brasil e de língua espanhola na Espanha com finalidades comparativas em relação às abordagens metodológicas no ensino das duas línguas,

tendo como escopo a variação linguística. A metodologia utilizada valeu-se da observação das aulas de língua portuguesa nas duas escolas, da aplicação de questionários a alunos e professores e da análise de conteúdo dos livros didáticos. Os dados da pesquisa apontaram que as crenças e as atitudes dos professores e dos alunos do CMB e do IRM sobre a variação linguística coincidem quando se trata da padronização da língua na escrita, como também da variedade linguística usada na sala de aula. Além disso, mostrou-se que há perspectivas diferentes sobre o ensino de língua nas duas escolas. A escola brasileira centra-se na norma culta e a espanhola volta-se mais efetivamente para a variação linguística.

Tendo também a escola como *lócus* de pesquisa, outro importante trabalho realizado sobre atitudes linguísticas é o de Cyranka (2007). Nesse trabalho, a autora investiga crenças e atitudes do professor de português do ensino fundamental em relação à concepção de língua, linguagem e variação linguística e também examina as atitudes dos alunos em relação à própria variedade linguística e a variedades diferentes. A metodologia utilizada na pesquisa correspondeu a uma adaptação da *matched-guise*, com a gravação de falas que representavam as variedades rural, rurbana e urbana²⁶ (BORTONI-RICARDO, 2004) e a apresentação dessas falas a estudantes de diferentes escolas – rural e urbana públicas e uma particular –, a professores e a formandos de graduação em Letras. Em linhas gerais, o resultado apontou para a identificação de todos os alunos do universo testado com a variedade rurbana, portanto, distante da norma culta privilegiada pela escola, caracterizando o fenômeno do prestígio encoberto. Apontou também a existência da relação entre as crenças dos professores e as crenças e atitudes linguísticas dos alunos, influenciando o processo de aquisição da variedade culta da língua. Uma das relações observadas é a de que 75,6% dos alunos do Ensino Fundamental avaliam que o conhecimento gramatical é indispensável para o domínio da escrita padrão, crença compartilhada por 40,9% dos professores. Esses apontamentos remetem, segundo a autora, à necessidade do reconhecimento e da abordagem da variedade vernacular na escola,

²⁶ Bortoni-Ricardo descreve as variações linguísticas do português brasileiro utilizando linhas imaginárias denominadas de contínuos: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade e letramento e o contínuo de monitoração linguística. O contínuo de urbanização é composto pelas variedades rurais mais isoladas, no polo esquerdo da linha; pelas variedades urbanas mais padronizadas, no polo direito; e, mais ao centro do polo, sem fronteiras rígidas, está localizada a variedade rurbana, que corresponde às variedades rurais já submetidas às influências urbanas, e por isso apresentam características linguísticas dos dois polos. (BORTONI-RICARDO, 2004). Os outros contínuos seguem a mesma metodologia de localização.

o que implica a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível às características linguísticas dos alunos. Os dados podem indicar também o poder de influência das crenças e atitudes dos professores na formulação das próprias crenças e atitudes dos alunos.

2.4.2 Atitudes linguísticas e ensino

Em sala de aula, as crenças e atitudes linguísticas de professores influenciam diretamente suas práticas de ensino e abordagens da língua portuguesa, isto é, a seleção de metodologias, temas e fenômenos linguísticos a serem abordados no processo de ensino de língua portuguesa e a priorização ou exclusividade da abordagem de uma variedade em detrimento de outras mais presentes no cotidiano dos alunos. Esses alunos, por sua vez, quando submetidos a enfoques restritos de ensino de língua portuguesa, alimentam crenças que os fazem produzir falas como “O português é difícil”, “Eu não sei português”, “O maranhense fala errado”, entre outras declarações. Cyranka (2007, p. 123), em sua pesquisa sobre *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora*, detectou que os professores, ainda que em menor proporção, compartilham de algumas crenças com os alunos e se mostram “presos a outras crenças que não têm fundamento, como a de que é preciso ‘corrigir’ a fala do aluno, de que os analfabetos falam errado, de que sem saber gramática não se aprende a escrever.” A autora afirma que, com essas crenças, “os professores demonstram-se desfavoráveis à variedade linguística de seus alunos e acabam colaborando para que eles descreiam da sua própria capacidade de se expressar com competência, segundo os padrões escolares esperados”

Sobre esse poder de influência, Santos (1996), ao discutir a autoridade da escola na construção do conhecimento linguístico, afirma que alguns fatos foram historicamente construídos e interferem no aprendizado. O aluno aceita, sem questionamentos, a autoridade da escola representada pelo professor, pois raramente o questiona, demonstrando, assim, uma predisposição para acatar a visão escolar sobre variação linguística. Essa aceitação sobre a seleção dos temas abordados pelo professor em sala, especialmente quando esses temas correspondem ao ensino de gramática, decorre do fato de os alunos e os pais também concordarem que esta prática é a que atende ao propósito de ensino de língua portuguesa. Em consequência disso, a escola assume a perspectiva prescritiva da língua e tende a admitir que,

havendo variação, uma realização é certa e outra é errada e, assim, a escola apenas reproduz julgamentos. Isso valida a premissa de que os sentimentos nutridos pelos professores por determinadas variantes, formas e modelos de uso de língua determinam suas práticas pedagógicas, ignorando as orientações vigentes. Essa premissa sugere a reflexão sobre o quão relevante é conhecer essas atitudes e discutir a importância da formação do professor para a influência positiva em sala de aula ante a diversidade linguística brasileira.

Valendo-se do pressuposto de que as crenças e atitudes do professor exercem importante influência sobre os alunos, sobressai-se, por consequência, a necessidade de prover o professor de conhecimentos técnicos que lhe favoreçam a renúncia de crenças e atitudes que desabonem seu papel de professor de língua portuguesa, conforme recomendações de estudos e pesquisas que se debruçam sobre essa área, como relata Cyranka (2001, p. 124):

O professor pode desempenhar um papel importante no apoio ao aluno no sentido de levá-lo a desenvolver uma boa autoestima, acreditando na possibilidade de se tornar um usuário competente de sua língua, capaz de transitar tanto pelas situações de maior formalidade quanto por aquelas de total descontração.

Mas a (re)construção ou reformulação dessas crenças e atitudes na direção de práticas que abranjam minimamente os aspectos linguísticos e sociointeracionais da língua portuguesa depende, sobremaneira, de uma formação teórica que ultrapasse os muros das universidades e chegue até o ensino básico, para que o trabalho com a língua possa influenciar positivamente o aluno, tanto na sua forma de pensar sobre ela, sobre suas crenças e atitudes, quanto na forma de agir através dela, nas suas práticas sociais.

Esse papel do professor com a língua portuguesa é discutido em Martins (2012) e em Matencio (2001). Esta última apresenta a língua portuguesa como principal ferramenta de trabalho do professor que, para realizar as atividades que a profissão lhe confere, desenvolve um trabalho sobre a língua, com a língua e através da língua. O trabalho sobre a língua corresponde à tarefa de proporcionar aos alunos a ampliação dos conhecimentos linguísticos e sua aplicação na prática; O trabalho com a língua pressupõe os modos como se utiliza a língua na sala de aula; e o próprio uso da língua nas interações em sala corresponde ao trabalho através da língua. A autora aponta como mais relevante para formação e atuação profissional do professor o

trabalho com a língua, pois ele deve “perceber e compreender o que faz através da linguagem” (MATENCIO, 2001, p. 42).

Reafirma-se, então, que a formação do professor deve dar-lhe condições de avaliar o que faz com a língua, pois o exame e a autocrítica do seu desempenho devem ser ações constantes, com vistas a verificar em que medida as suas mediações pedagógicas estão surtindo o efeito planejado e, também, em que medida esse planejamento corresponde ao que preconizam as orientações atuais de ensino. Essas mediações e práticas devem se basear na diversidade linguística em sala de aula e reconhecer as variações linguísticas presentes nela e fora dela como conhecimento também necessário aos alunos.

2.5 LÍNGUA, IDENTIDADE E PRECONCEITO

Hall (2006) reconhece que a língua é simbólica, fonte de identidade cultural e nacional e, por isso, toma lugar importante nas análises sobre formação da identidade dos indivíduos. O autor diz que os indivíduos constroem suas identidades coletivas com bases em sentimentos nacionais, sociais e comunitários comuns e se distinguem por suas identidades pessoais, confirmadas no discurso e veiculadas e confirmadas ou não pela linguagem. Assegura, ainda, que o discurso de cada nação atua na construção de sentidos e busca unificar seus membros, não importa quão diferentes eles sejam.

Silva (2014) aponta identidade e diferença como formas conceituais interdependentes e, nessa perspectiva, a identidade é a referência (o eu) e o ponto original é a diferença (o outro). Elas são relacionais e também são o resultado dos atos de construções sociais, culturais e linguísticas. Essas construções sociais dão-se através de sistemas de significações e identidade e diferença são produzidas por um processo de diferenciação que possui estreita relação com o poder.

Depreende-se, então, que a identidade construída e reafirmada através da linguagem é uma propriedade imposta cotidianamente nas relações sociais dos indivíduos. A linguagem congrega muitos recursos que possibilitam modos diversos de interações sociais, dispondo aos indivíduos tanto a possibilidade de reafirmar sua identidade quanto a possibilidade de se diferenciar dos demais. Dessa forma, identidade e diferença, como indica Silva (2014), são faces da mesma moeda e,

quando a linguagem é fator preponderante na caracterização da identidade e diferença dos indivíduos, essas podem ser enfatizadas conforme se estabelecem as relações de poder nos meios sociais.

Kleiman (1998) diz que a construção da identidade dá-se através da interação e essa interação ocupa lugar central na manutenção das comunidades de fala. É na interação que a língua é exposta e é interagindo que o sujeito se constrói. A autora define que a identidade seria “resultado dos processos de identificação durante a interação, a partir dos objetivos e interesses estratégicos dos falantes, durante a comunicação em curso” (KLEIMAN, 1998, p. 276). Dessa forma, a alteridade é componente do processo de identificação (BERGER LUCKMAN, 1985, *apud* KLEIMAN, 1998, p. 272), pois é durante a interação que o indivíduo identifica o outro e é identificado.

Rajagopalan (2003) defende que a identidade de um indivíduo constrói-se na língua e através dela, mas alerta sobre heterogeneidade, afirmando que existem várias línguas dentro de uma língua. Assim sendo, as variações linguísticas atuam fortemente na construção da identidade dos indivíduos e na percepção dessa identidade por outrem. Kleiman (1998, p. 281) acrescenta que essa construção de identidade é transitória e dinâmica, moldada pela percepção dos participantes, através das relações de poder configuradas na interação:

[...] as identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e que há espaço, na interação, para criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou a transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes.

A interação, especialmente através da fala, proporciona a exposição das variações linguísticas, sejam elas de ordem diatópica ou diastrática. Nesse processo de interação, pode-se expor e notar o grau de escolaridade e letramento dos falantes, sua origem regional, seu *status* social, sua profissão, entre outras características. A exemplo disso, há aqueles que querem, através da língua, impor uma relação assimetricamente superior a seus interlocutores, há quem queira camuflar a sua variedade linguística, enquanto há quem queira mantê-la (ALVES, 1979). Nesse sentido, a alteridade torna-se elemento preponderante nos processos de manutenção ou transformação da identidade. A relação entre o eu e o outro e as relações de poder e prestígio social estabelecidas e ratificadas pela visão do outro sobre variação

linguística nos processos sociointeracionais são determinantes para a afirmação da identidade do sujeito.

Bortoni-Ricardo (2005) defende que a variação linguística é um dos principais recursos à disposição do falante para que este possa cumprir duas importantes finalidades. São elas: a) ampliar a eficácia da comunicação e b) marcar sua identidade social. Para Le Page (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 176), “todo ato de fala é um ato de identidade”. Percebe-se a necessidade de apropriação das gírias pelos adolescentes e dos jargões profissionais de determinadas áreas para confirmação de pertencimento a determinados grupos, bem como a linguagem amorosa da mãe e as alternâncias de identidade a depender do contexto em que se está inserido, confirmando o papel da linguagem como um fator de grande importância estruturante nos papéis sociais (BORDIEU, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 178).

2.5.1 Preconceito linguístico, identidade e escola

A língua é uma dos primeiros componentes identitários expostos à apreciação do outro e as variações com as quais ela se concretiza marcam a identidade do falante. Alkmim (2001, p. 31) explica que em toda comunidade de fala²⁷ a convivência entre as variações linguísticas é conduzida pelas relações sociopolíticas locais, que “há uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais”. Isto é, em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores. Dessa forma, essa valoração é resultado da relação entre as situações sociais e os fatores de variação da língua, que se somam aos processos identitários dos falantes, gerando avaliações positivas e negativas do falante e da fala.

As avaliações negativas decorrem, então, do pouco prestígio social de determinadas variedades, de determinadas variantes e das situações de interação e contexto social na qual se encontra o detentor dessa variedade. Dado esse quadro, por consequência, estabelece-se o preconceito como um viés desse desprestígio, que se instaura e se amplia no decorrer do tempo, conforme os processos de construção das relações sociais e das relações de poder envolvidas nessa construção,

²⁷ As comunidades de fala são constituídas “por indivíduos que se relacionam, por meios de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal pelo mesmo conjunto de regras.” (ALKMIM, 2001, p. 31).

confirmando que “as questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas; são, acima de tudo, ideológicas” e transformam as marcas linguísticas em marcas sociais (SCHERRE, 2005, p. 43). As marcas ou características linguísticas compartilhadas pelos integrantes de cada grupo adquirem o mesmo valor social, estabelecendo a variedade linguística característica desse grupo como item de identidade, como afirma Aguilera (2008, p. 106):

Um traço definidor da identidade do grupo (etnia, povo) é a variedade linguística assumida e, desse modo, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode, na realidade, ser uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos indivíduos usuários dessa variedade, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo.

Dessa forma, as variedades de maior prestígio e valor social e seus falantes tendem a despertar, na sociedade, atitudes mais positivas, enquanto as variedades de menor prestígio e, conseqüentemente seus falantes, despertam atitudes negativas representadas pelo preconceito linguístico e social.

Para Aguilera (2008, p.106), “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente”. Seguindo esse princípio e tendo a fala como objeto de caracterização do indivíduo, ao mesmo tempo em que o falante assume sua variedade como diferente, pode avaliar as outras variedades de forma positiva ou negativa, mas também é possível avaliar negativamente sua própria variedade, como observaram Silva e Aguilera (2014), especialmente quando fatores sociais e econômicos são historicamente inseridos como potencializadores do preconceito linguístico.

Esse preconceito é também resultado da comparação, hierarquização e classificação através dos conceitos de “certo” e “errado” que são atribuídos a cada variedade. Essa classificação de “certo” e “errado” é prática radicada na escola que, historicamente, prioriza a variedade de mais prestígio, papel que lhe é legitimamente imputado, pois a aprendizagem da variedade socialmente prestigiada proporciona a inclusão e ascensão social dos indivíduos, mas essa mesma escola, em decorrência dessa priorização, vem descartando sistematicamente a abordagem das demais variedades ampla e socialmente utilizadas pelos membros da sociedade. Como

constituintes da língua portuguesa, essas demais variedades devem se estabelecer teoricamente também como objeto de abordagem na escola, em acordo com as orientações específicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29).

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. [...]

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Essas orientações são ratificadas em Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Bagno (2007), Mattos e Silva (2004), Scherre (2005), Zilles e Faraco (2015), entre tantos outros, e, assim, são confirmadas as premissas de que: a variação linguística é fenômeno componente das línguas; a escola deve ensinar a língua portuguesa em todos os seus aspectos sociolinguísticos; o papel da escola é promover a ampliação da competência comunicativa dos alunos, conseqüentemente sua educação linguística.

Posto isso, Freitag et al. (2016, p. 67) confirmam que a “diversidade e variedade são premissas fundantes” dos programas de ensino de língua portuguesa no Brasil, e que “crenças e atitudes são elementos constitutivos da identidade linguística dos falantes, diferenciando regiões dialetais, modeladas pelas instituições sociais, sendo a escola um espaço em que se constroem crenças e se moldam atitudes”. Mas, apesar dessas premissas e orientações estarem disponíveis desde longo tempo, e serem amplamente divulgadas, o *modus operandi* das políticas públicas da educação

brasileira não permite que essas orientações estabeleçam-se como práticas permanentes nas escolas. Em decorrência, os professores, “formadores da consciência linguística e disseminadores dos discursos sobre a língua” (FREITAG et al. 2016, p. 67) que ainda ancoram suas práticas nos conceitos tradicionais de ensino de língua, acabam por consolidar nos alunos crenças que reforçam uma visão estratificada e preconceituosa das variedades linguísticas.

2.6 SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Historicamente, as políticas linguísticas instituídas no Brasil tiveram uma perspectiva monolíngue e unificadora, prezando o reconhecimento oficial do português padrão (MASSINI-CAGLIARI, 2006), e esse fato contribuiu para visão discriminatória das línguas e das variedades linguísticas existentes no país, postura que vai de encontro à necessidade de reconhecimento político e social da realidade linguística brasileira. Embora haja um esforço científico para promoção do reconhecimento da realidade sociolinguística do Brasil e da efetivação de políticas linguísticas e educacionais que conduzam um ensino adequado a essa realidade, o sistema de ensino, na prática, ainda promove uma visão excludente e discriminatória das variedades estigmatizadas, carregando resquícios do histórico de políticas linguísticas do país e o preconceito é um dos resultados dessa prática. Massini-Cagliari (2006) discorre sobre políticas linguísticas e práticas de ensino, esclarecendo que não há razão científica contra o ensino de variedades estigmatizadas e sem prestígio, mas a sua adoção condena os alunos à manutenção de sua condição social, impedindo-os de ampliar seus horizontes e de promover-se socialmente. Dessa forma, a autora diz que

o sistema educativo é obrigado a viver numa eterna contradição: a variedade falada pelos alunos não deve ser discriminada, porque é também um instrumento de auto posicionamento e afirmação individual como membro de um grupo específico na sociedade, mas o sistema educacional deve promover o uso de uma variedade padrão, uma vez que as vantagens que os estudantes obterão são evidentes. (MASSINI-CAGLIARI, 2006, p. 75)²⁸. (Tradução nossa).

²⁸ Education system is obliged to live in an eternal contradiction: the variety spoken by the students should not be discriminated against, because it is also an instrument of self-positioning and individual affirmation as a member of a specific group inside the whole society, but the education system must promote the use of a standard variety, since the advantages the students will gain from it are evident. (MASSINI-CAGLIARI, 2006, p. 75).

Compreende-se então, que há a necessidade de ajustes nas políticas linguísticas e na formação de professores para a promoção de uma educação linguística mais eficiente, já que a adoção da variedade culta para o ensino não impede a abordagem das outras variedades que compõem o português brasileiro, macro-objeto de ensino.

Quanto à formação inicial e continuada do professor de língua portuguesa, retomo a discussão presente em Martins (2012), baseada em Castilho (2004). O autor, ao abordar questões referentes ao ensino de língua portuguesa no Brasil e propor a inserção de abordagens da língua falada e da diversidade linguística nas aulas, cita três crises que influenciaram a escola e ensino de língua: a crise social, a crise científica e crise do magistério – as quais estão diretamente ligadas aos problemas enfrentados pelos professores em suas salas de aula. A crise social compõe-se dos problemas decorrentes da pluralidade linguística e cultural presentes na escola, da falta de formação eficaz do professor, da falta de oferta e acesso à escola, do inchaço populacional nas grandes cidades, decorrente do êxodo rural, dos movimentos migratórios, das necessidades por eles impostas e da inoperância das políticas educacionais frente a isso. A crise científica é decorrente do conceito de língua – atividade mental, estrutura ou atividade social – adotado pelas teorias sobre a linguagem e da adoção dessas teorias na formação do professor. A crise do magistério é composta pelos problemas decorrentes das deficiências na formação do professor, somados à desvalorização econômica e social da carreira e a entraves, tais como disponibilidade e acesso a materiais didáticos de qualidade.

O autor explicita que essas três crises colocaram o professor em uma “situação desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e, até mesmo, ‘para que ensinar’”. Diante disso, ele sugere a adoção de nova postura teórica em relação ao objeto de ensino, e isso implica a aquisição de novos conhecimentos por parte do professor, já que as ciências da linguagem, assim como ela própria, evoluem, modificam-se em função da própria dinâmica social. A exemplo disso, nas últimas décadas, a Linguística tem se desenvolvido com o surgimento de novas áreas, que propõem estudos mais ricos, interdisciplinares e diversificados sobre fenômenos da língua, colaborando com uma compreensão mais ampla sobre a linguagem. E essas novas perspectivas devem se fazer presentes na formação atual do professor, como afirma Castilho (2004, p. 12):

Ora, a indagação linguística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa seu produto. Disto resultou a constituição de uma nova área de estudos, a Pragmática, que tem examinado temas tais como os atos de fala, a competência comunicativa conversacional, as pressuposições e as inferências que cercam um ato de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc. um elenco de novas disciplinas veio somar-se à Fonologia, à Morfologia, à Sintaxe e à Semântica, já conhecidas: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do discurso e a Linguística Textual. [...]

Os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em mudança.

Dessa forma, a capacitação do professor de língua portuguesa deve, além de ancorar-se em fundamentos científicos da área, expandir-se a esses novos temas. Mas, apesar da formação inicial em área específica para o ensino de língua portuguesa, as teorias apresentadas nessa formação, muitas vezes, não se convertem em práticas condizentes com as expectativas. Esse fato dá-se, em parte, por causa das condições de formação inicial do professor, do acesso, constância e disponibilidade à formação continuada, pela crescente demanda escolar no estado, além do acesso e disponibilidade de subsídios didáticos e materiais para efetivação das aulas. A esse respeito, Mattos e Silva (2003, p. 48) diz que

as possibilidades para o avanço de uma nova pedagogia para a língua materna no Brasil existem, com o reconhecimento, no âmbito dos poucos bem preparados, para pluralidade dialetal de normas; por outro, e é o geral, a grande maioria dos professores por sacerdotes e até santos que sejam, não têm condições intelectuais e materiais para enfrentar a função que lhes cabe: são tão vítimas da sociedade quanto seus alunos.

Em aspectos gerais, a atuação do professor depende de suporte profissional maior, ancorado em políticas educacionais e linguísticas adequadas, em estrutura e aparelhamento das escolas, formação inicial e continuada que visem proporcionar um ensino mais eficaz em relação às línguas. Portanto, a discussão sobre as práticas de ensino da língua portuguesa no estado de Roraima ancoradas em bases teóricas da sociolinguística torna-se pertinente, pois esta área tem fornecido discussões profícuas (GORSKY; COELHO, 2006; SILVA, 2013; MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2014) sobre a atuação do professor em sala e suas consequências para sociedade.

2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções teóricas aqui expostas, associadas e conduzidas pelos princípios propostos pela Sociolinguística Educacional, trariam resultados positivos à área de ensino de língua portuguesa no estado. Todavia, apesar de ser um espaço propício para estudos linguísticos e sociolinguísticos, ainda não há dados que auxiliem a compreensão de determinados aspectos relacionados ao ensino de língua portuguesa, principalmente no que se refere às crenças e atitudes linguísticas pertinentes à heterogeneidade linguística em sala de aula. Sendo assim, trata-se de uma realidade que precisa ser estudada e compreendida. Portanto, faz-se necessário que as informações geradas por estudos da área da Sociolinguística com foco na percepção sobre crenças e atitudes linguísticas promovam discussões que contribuam com o rompimento das visões discriminatórias sobre as variedades linguísticas presentes no estado e a renovação das práticas de ensino de língua portuguesa.

3 A PESQUISA

O caráter social, linguístico e qualitativo desta pesquisa e a metodologia utilizada demandam uma exposição detalhada de sua trajetória. Portanto, esta seção tem a finalidade de expor o curso da pesquisa, que é composto por várias fases com métodos, técnicas e instrumentos distintos e complementarmente associados para cumprir o objetivo central deste estudo. Apresentam-se, então, os objetivos, questionamentos e hipóteses; os procedimentos metodológicos detalhados nas cinco etapas de aplicação da pesquisa e seus desdobramentos; e os princípios técnicos e teóricos de análises dos dados.

3.1 OBJETIVOS, QUESTIONAMENTOS E HIPÓTESES

Em Roraima, o preconceito historicamente arraigado gerou e ainda gera crenças e atitudes linguísticas negativas relacionadas à cultura e fala dos migrantes maranhenses e, atualmente, ao imigrante venezuelano. Esse preconceito está presente nas mais distintas esferas sociais.

Nas escolas, o alunado representa a população diversificada do estado. Nela acontecem embates sociais e linguísticos diversos e mesmo aqueles que possuem conhecimentos técnicos sobre a diversidade linguística, suas causas e consequências, por vezes, podem apresentar atitudes que reforçam essa estigmatização quanto à origem e variação linguística de parcelas da população, dentre elas, os alunos. Diante desses aspectos, a pesquisa que precedeu este trabalho teve o objetivo de investigar as crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do estado de Roraima em relação às variações diatópicas estigmatizadas (a variedade maranhense e a fala de imigrantes venezuelanos) presentes em sala de aula e correlacioná-las à sua formação e às suas práticas pedagógicas. Para tanto, questionou-se:

- Quais são as crenças e atitudes de professores de língua portuguesa em relação à variedade linguística maranhense?
- Quais são as crenças e atitudes de professores de língua portuguesa em relação à fala do imigrante venezuelano, aprendiz de português como segunda língua?

- Quais relações podem ser estabelecidas entre crenças e atitudes linguísticas do professor, sua formação inicial e continuada e suas práticas de ensino?

Diante dessa realidade, apresenta-se a seguinte hipótese:

- Os professores têm crenças e atitudes negativas relacionadas à variedade maranhense e à fala do imigrante venezuelano em sala ligadas à perspectiva avaliativa de “certo” e “errado”. Essas crenças e atitudes relacionam-se à visão tradicional de ensino de língua portuguesa, efetivada através do ensino da gramática normativa, o que confirma a relação entre atitudes linguísticas e suas práticas de sala de aula. Essas práticas apresentam restrições à abordagem de temas que envolvem variação linguística, seja pela dificuldade didática de abordagem do tema, seja por dificuldades na transposição das teorias linguísticas e sociolinguísticas para práticas de sala de aula, fatos que se relacionam à formação profissional do professor.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A língua portuguesa, como qualquer outra língua, apresenta variações de ordens diversas e as reações subjetivas dos falantes ante essas variações podem ser externadas de formas diferentes e ter efeitos práticos diferentes. Buscando investigar crenças e atitudes de professores de língua portuguesa em Roraima e correlacioná-las à sua formação e às suas práticas de sala de aula, utilizou-se Lambert et al. (1960) como parâmetro metodológico, referência em estudos sobre atitudes linguísticas, como também autores que desenvolveram, no Brasil, importantes estudos nessa área, tais como Alves (1979), Santos (1996), Cyranka (2007), Bortoni-Ricardo (2008a), Melo (2010) entre outros. Com base nessas referências, algumas alterações metodológicas foram promovidas, tanto nas etapas quanto nos instrumentos de coleta de dados, de forma que a metodologia fosse ajustada ao objetivo da pesquisa.

A pesquisa efetivou-se em 5 etapas:

- ✓ Seleção dos informantes maranhenses e venezuelanos e dos professores colaboradores;
- ✓ Gravação e seleção das amostras de falas de maranhenses e venezuelanos;

- ✓ Organização do caderno de pesquisa;
- ✓ Aplicação da pesquisa e coleta do planejamento anual dos professores colaboradores;
- ✓ Triangulação e análise de dados

Nesta exposição, serão apresentados a descrição e desdobramentos de cada etapa na seguinte ordem: seleção dos informantes e dos professores colaboradores; gravação e seleção das amostras de falas; descrição das características gerais da variedade maranhense e das características presentes nas amostras; descrição das características gerais do espanhol venezuelano e das características das fala do imigrante venezuelano presentes nas amostras; organização do caderno de pesquisa; aplicação da pesquisa e apresentação dos professores colaboradores; triangulação e princípios para análise de dados.

3.2.1 Etapa 1: Seleção dos informantes e dos professores colaboradores

Essa etapa corresponde ao que a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, em seu inciso XII, define como “contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas”. Foram selecionadas 4 informantes residentes em Boa Vista, que são representantes de algumas variedades dialetais presentes em Roraima. O contato inicial deu-se de forma casual e ocorreu em situações sociais diversas, em locais distintos, considerando a possibilidade de participação de cada convidado e, posteriormente, foi marcada data e hora para gravação. Foram selecionadas duas informantes maranhenses e duas informantes venezuelanas. De início, não houve a predileção ou orientação técnica para seleção apenas de pessoas do sexo feminino, mas isso mostrou-se o mais viável, em decorrência da disponibilidade para esse tipo de atividade. As mulheres, ao contrário dos homens, não apresentaram resistência à participação em atividades que implicavam gravação de voz e discussão sobre o tema proposto. E, diante desse fato, optou-se pela padronização do gênero feminino, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Informantes

Informante/Nº/Class/Idade	Origem	Escolaridade	Tempo de residência em Boa Vista
INF1-MA ^{+E} – Adulta- 36 anos	Maranhão	Superior	Vinte anos
INF2-MA ^{-E} –Adulta- 32 anos	Maranhão	Fundamental II	Três anos
INF3-VE ^{+E} – Adulta- 31 anos	Venezuela	Técnico/tecnólogo	Seis meses
INF4-VE ^{-E} - Adolescente – 13 anos	Venezuela	Fundamental II em andamento – 8º ano	Quatro meses

Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo de migração para o estado de Roraima e a escolaridade são fatores que interferem na fala do informante, podendo gerar tanto a manutenção quanto a mudança da sua variedade ou língua. Assim, em relação à variedade linguística maranhense, buscou-se apresentar modelos de fala que associassem essas duas características, mas que, sobretudo, apresentassem características linguísticas mais marcadas e menos marcadas. Por este motivo, foram selecionadas uma informante maranhense mais escolarizada (INF1-MA^{+E} - Adulta) e com mais tempo de residência em Boa Vista, para representar um modelo menos estigmatizado dessa variedade, e uma informante maranhense menos escolarizada (INF2-MA^{-E} Adulta), com menos tempo de residência em Boa Vista, para representar um modelo mais estigmatizado, ainda com traços típicos dessa variedade.

Em relação às informantes venezuelanas, considera-se que os fatores tempo de residência em Boa Vista e escolaridade podem não surtir o mesmo efeito aos juízes-ouvintes, pois suas falas - dado tempo recente do processo de imigração venezuelana e as características de aquisição inicial do português, com apresentação de interferência da língua de origem sobre o português - seriam avaliadas ainda como língua estrangeira, com características sobre as quais os professores de língua portuguesa podem não ter domínio suficiente para avaliar. Acrescentou-se ainda o fator idade, visto que a informante mais escolarizada é adulta e a menos escolarizada é adolescente. Em resumo, foram selecionadas uma informante venezuelana mais escolarizada (INF3-VE^{+E} - Adulta) e com mais tempo de residência em Boa Vista; e uma informante venezuelana menos escolarizada (INF4-VE^{-E}- adolescente) e com menos tempo de residência em Boa Vista. O objetivo dessa seleção foi representar as possibilidades de interação vividas pelos professores em relação ao imigrante venezuelano, dado o fato de que, nos ambientes extraescolares, os professores interagem com pessoas de faixas etárias diversas e, na escola, a relação professor-

aluno dá-se, em grande parte, com adolescentes, que correspondem ao público do sexto ano ao ensino médio, séries de atuação dos professores colaboradores da pesquisa.

Quanto à seleção dos professores, foram estabelecidos os seguintes critérios: ser professor efetivo do estado, estar atuando em sala com a disciplina Língua Portuguesa no ano de aplicação da pesquisa (2018), ser formado ou estar em processo de formação em Letras. Buscando o cumprimento desses critérios, foram realizadas visitas em escolas públicas estaduais da capital e de algumas escolas de cidades do interior do estado e fez-se o convite a alguns professores, convite também lançado a alunos do PARFOR/Letras da UERR. Mas, conforme alerta Bortoni-Ricardo (2008b, p. 57), “geralmente os professores da escola ficam receosos de que o desvelamento de seu trabalho possa acarretar críticas ou consequências negativas”. Contudo, superando a resistência e a desconfiança, dez professores, nove mulheres e um homem voluntariaram-se à pesquisa.

3.2.2 Etapa 2: Gravação e seleção das amostras de falas

Feita a seleção das informantes, e após a avaliação e a aprovação dos procedimentos da pesquisa pelo Comitê de Ética (anexo 1), passou-se à fase de gravação dos áudios com relatos pessoais. As gravações foram realizadas em estúdio, com os devidos cuidados técnicos, seguindo os pressupostos metodológicos de Labov ([1972] 2008, p. 110) para entrevistas sociolinguísticas, tentando “construir situações de entrevistas em que a fala casual encontre um lugar ou que permitam que ela emerja [...]”. Foram seguidas também as orientações de Tarallo (2005), que sugere a formulação de módulos ou roteiros que provoquem narrativas de experiências pessoais e envolvimento emocional com o que se fala e não ao como se fala. Dessa forma, o tema proposto foi “A sua história de vida e a mudança para Roraima”. Para orientação da sequência de falas, foi entregue um roteiro para que as informantes pudessem guiar-se e que continha as seguintes questões:

Há quanto tempo você mora em Boa Vista?

Como era sua vida no lugar onde você morava?

O que era bom e o que era ruim lá onde você morava?

Por que você veio para Boa Vista?

Como é a sua vida aqui em Boa Vista?

Você gosta daqui? Por quê? O que é bom e o que é ruim aqui?

Os procedimentos individuais para essa etapa em estúdio duraram em média uma hora, já que envolviam a apresentação dos procedimentos e o tempo necessário para que cada informante se sentisse à vontade para a realização da gravação. Após a gravação, alguns trechos foram editados de forma que o fragmento final apresentado aos professores não revelasse a escolaridade e qualquer identificação da Informante. Os trechos transcritos²⁹ das falas das informantes maranhenses e apresentados na próxima seção correspondem a essa edição. Faz-se necessário observar que a transcrição não foi disponibilizada aos professores durante o teste de atitudes, e tem a função de representar, no texto, as falas das informantes.

Considera-se que os trechos de gravação apresentados aos professores serviram de ativador de memória, visto que os professores participantes convivem regularmente com esses modelos de fala nas suas práticas profissionais e sociais cotidianas e já construíram ajuizamentos a respeito da variedade maranhense e do espanhol venezuelano e, por isso, metodologicamente, os trechos são mais complementos da pesquisa do que fonte essencial para avaliação dos professores. Considera-se, portanto, que “nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles” (LAMBERT; LAMBERT, [1973] 1981, p. 101). Dessa forma, esse ajuizamento está construído historicamente na convivência social roraimense, que habitualmente classificou a cultura e língua dos maranhenses, especialmente dos não escolarizados, como inferior, errada, engraçada, entre outros. Em relação ao venezuelano, o ajuizamento dos professores está ligado às vivências sociais recentes, pois o intenso fluxo de imigração resultou no colapso dos serviços públicos de saúde, educação e, principalmente, da segurança, com o aumento significativo da violência urbana, fatos que geram intensas manifestações populares de repulsa dos brasileiros a essa situação. Nesse contexto, a fala é o elemento de identificação do migrante e, conseqüentemente, de avaliação e que pode motivar o preconceito social e linguístico.

²⁹ O modelo de transcrição corresponde ao utilizado no Projeto Vertentes do português popular do estado da Bahia, que é um projeto de pesquisa linguística desenvolvido na Universidade Federal da Bahia e visa a ampliar o conhecimento da realidade sociolinguística daquele estado, bem como do processo histórico da sua formação, tendo em vista o caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/>. Segue-se a “Chave de transcrição” descrita por Lucchesi (SD). Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/projeto/transcricao>. Acesso em 09 de março de 2019. Para a transcrição das falas das informantes venezuelanas utilizou-se a descrições ortográficas que representam o espanhol o português e a interlíngua, de acordo com a pronúncia de cada informante.

3.2.2.1 Algumas características da variedade linguística maranhense

O objetivo desta seção é apontar algumas características da variedade linguística maranhense contidas nas falas das informantes INF1-MA^E e INF2-MA^E e também contidas em trabalhos que tratam dos aspectos sociolinguísticos dessa variedade. Essas características não são exclusivas da variedade linguística maranhense, isto é, podem ser comuns a outras variedades do português brasileiro (PB), especialmente às variedades de falantes menos escolarizados. Mas, no contexto da pesquisa, devido à grande concentração de migrantes de origem do estado do Maranhão e à estigmatização histórica sofrida por esses migrantes no estado, quando percebidas e avaliadas por outrem, em especial as variações de nível lexical, são atribuídas primariamente a falantes maranhenses. Esse estigma produz como resultado as avaliações negativas ao falante e à sua língua. Portanto, as características aqui apresentadas compõem um perfil linguístico com traços atribuídos, no contexto roraimense, ao falante maranhense.

a) Características gerais da variedade linguística maranhense

Castro (2008, p. 63), em seu estudo intitulado de *Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da região de Balsas – MA*, traz o trecho abaixo como representação da fala maranhense de zona rural da região sul do estado:

Naquela época si u cara tãã agũa coiza di cendê... si tãã agum gadimeli vindia ia fazendu as quebragi ou trabainadu qualqué otu jeito pa incunumizar mais, pa num vende u gado, qui'era a veizi pocu i quim tãã vindia muito gadu. Aqueli gadu maió ia ficandu grandi, eli vindia aqueli boi. Aqueli dïeru pagarra. Assim é qui'eu fazia mermu. Rá dexava mais preparadu aqueli qui ra tava mei grandi. Nu corrê du anu ia formandu um pocu num era? (falante: Nezim)

Os memes de internet³⁰, contidos na figura 7 a seguir, apresentam algumas expressões e características lexicais da variedade maranhense.

³⁰ “A expressão **meme de Internet** é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet”. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet)). Acesso em: 20 fev. 2019.

“Meme é um termo criado em 1976 por Richard Dawkins no seu *bestseller O Gene Egoísta* e é para a memória o análogo do gene na genética, a sua unidade mínima. É considerado como uma unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro ou entre locais onde a informação é armazenada (como livros). No que diz respeito à sua funcionalidade, o meme é considerado uma unidade de

Figura 7 - Memes de expressões maranhenses rurais e urbanas



Fonte: <https://www.facebook.com/TopFiveMaranhao/>

evolução cultural que pode de alguma forma autopropagar-se. Os memes podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

Para apresentação das características da variedade linguística maranhense e do espanhol venezuelano, segue-se o modelo de Freitag et al. (2016), que expõe características linguísticas do Nordeste e do Sul do Brasil através de traços prosódicos, fonológicos, morfossintáticos e lexicais.

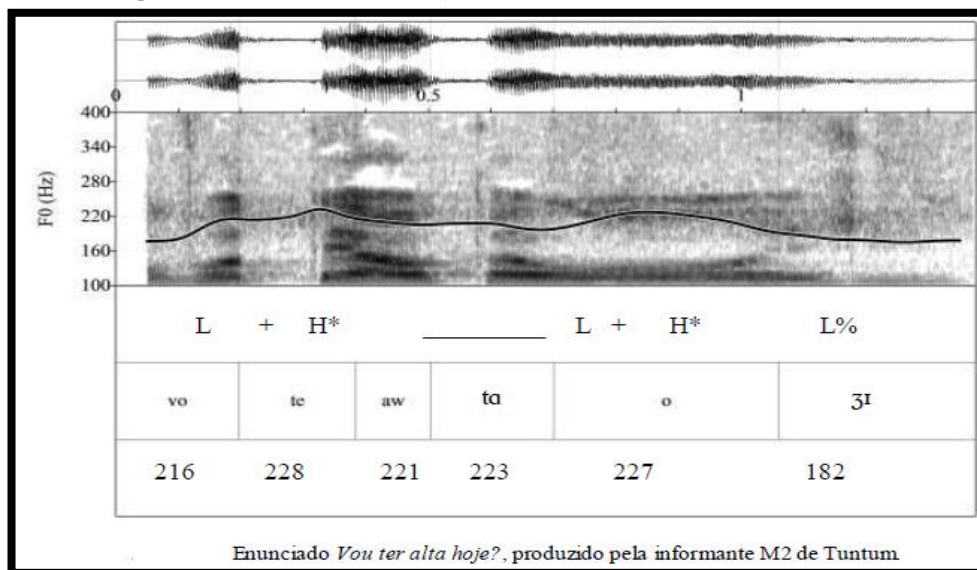
•Características prosódicas

Falantes do Nordeste descrevem suas falas como “arrastadas” e “rápida”, conforme Freitag et al. (2016). Quanto à fala do maranhense, Soares (2015, 2016)³¹ apresenta os seguintes traços prosódicos: acento pré-nuclear quase sempre monotonal; o pico da frequência fundamental está mais comumente situado à direita da tônica final; quanto ao acento nuclear, há a ocorrência de um movimento ascendente-descendente com subida melódica na tônica final e descida na pós-tônica.

Exemplo contido na figura 8:

No enunciado “Vou ter alta hoje?”, produzido pela informante mulher da segunda faixa etária, constata-se que o primeiro pico aparece na sílaba “ter”, que funciona como a tônica do acento pré-nuclear. Na tônica final, ocorre uma ligeira subida melódica de 2%, seguido de uma descida de 20% na pós-tônica final. (SOARES, 2016, p. 21).

Figura 8- Características prosódicas do falante maranhense.



Fonte: SOARES (2016, p. 22).

³¹ Soares (2015) descreve os comportamentos entoacionais possíveis em enunciados interrogativos neutros do tipo questão total de São Luís e de Alta Parnaíba e Soares (2016) descreve a variação regional da entoação em enunciados interrogativos do tipo questão total nos falares de sete municípios do Estado do Maranhão.

• Características fonológicas

Falantes do Nordeste descrevem que, quanto às vogais, o abaixamento das pretônicas é a característica mais saliente para a caracterização da fala. As vogais [e] e [o] são abertas e há a nasalização das sílabas pretônicas de algumas palavras como *banana* e *caneca*. Quanto às consoantes, a característica mais perceptível “é realização de /t/ e /d/ oclusiva em contexto antecedente a vogal alta anterior” (FREITAG et al., 2016, p.75), característica que também pertence à variedade maranhense.

Outras características fonológicas da variedade linguística maranhense são a monotongação, a epêntese, a ditongação, a iodização, a metátese, entre outros fenômenos presentes no Português Brasileiro, mas que, em Roraima, são atribuídas, geralmente, à variedade maranhense. Como exemplo, Castro (2008) apresenta as seguintes transcrições fonéticas de palavras retiradas de falas de maranhenses de zona rural da região sul do estado:

- ✓ Monotongação “é o processo de apagamento da semivogal (glide) de um ditongo” (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 148). Apagamento é o processo de reestruturação silábica de uma palavra decorrente da eliminação de consoantes ou vogais. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p.148).

Bairro – [ˈbaxu] → Monotongação

Embaixo - [iˈbafu] → Monotongação

Área- [ˈarə] → Monotongação

- ✓ Paragoge/epêntese correspondem ao “acrécimo de segmentos à forma básica de morfema” (SEARA; NUNES; LAZZARTTO-VOLCÃO, 2015, p.153).

Papel – [peˈpɛli] → Paragoge/epêntese final

Cascavel - [kɛskɛˈvɛli] → Paragoge/epêntese final

- ✓ Ditongação é a “segmentação de uma vogal em duas partes, formando uma única sílaba” (DUBOIS et al., 2004, p. 202).

Arroz – [ɐˈxoyzi] → Ditongação e paragoge/epêntese final

- ✓ Iodização é a “transformação de um fonema em iode. É a passagem de qualquer fonema vocálico ou consonantal para a semivogal /y/” (AGUILERA, 1989, p. 174)³².

Velho – [‘vɛy] → Vocalização do /λ/ + iodização

Colher - [ku’yɛ] → Vocalização do /λ/ + iodização

Mulher – [muy’yɛ] → Vocalização do /λ/ + iodização

- ✓ Metátese “é a transposição de sons; é uma mudança em que os sons trocam de posições com um outro dentro de uma palavra” (HORA; TELLES; MONARETO, 2007, p. 179).

Abóbora – [e’brɔbɐ] → apagamento de postônica + metátese

No Maranhão, há variação na realização das consoantes /t/ e/ d/, que podem ser tanto linguopalatais (palatalizadas) como em [‘dʒia] e [‘tʃia], nas regiões mais ao sul, ou como linguodentais (despalatalizadas) [‘dia] e [‘tia], a exemplo da Microrregião da Baixada Maranhense, mais ao norte do estado, caracterizando, assim, a diversidade do português falado no Maranhão (ARAUJO, 2011).

• Características morfossintáticas

Miranda (2014) aponta o uso do pronome de segunda pessoa do singular “tu” como formas características do dialeto do interior do Maranhão, com a predileção ao “tu” sem concordância entre pessoa e verbo (“tu quer”). Além disso, são comuns construções sintáticas³³, tais como na figura 9, com o verbo fazer:

³² Aguilera (1989) cita Jota (1981) e Câmara Jr (1981) como referências para formulação do conceito de iodização.

³³ Dados decorrentes de experiências como falante da variedade e de observação própria.

Figura 9 - Locução verbal com verbo FAZER



Fonte: www.facebook.com...

Os verbos fazer e ser são associados com a função de intensificar/enfatizar o sentido do verbo principal (fazer + ser + ação principal no infinitivo)

“Ele fez foi sair da casa.” → Ele saiu da casa.

“Eu faço é chegar cedo.” → Eu chego muito cedo.

“Eu fiz foi vender a casa” → Eu vendi a casa.

• Características lexicais

No Nordeste, há as expressões “Oxe!”, “Marrapazi!”, “Oxente”, “rebolar no mato” (jogar fora), (FREITAG *et al.*, 2016), que também são comuns no Maranhão. Pode-se acrescentar: “inã/unã” (não), “éguas!” (Expressão de espanto, surpresa), “suvina” (avarento, egoísta), “pedacin” (pedacinho), “mermã” (minha irmã), “mar té pidona”, (mas tu és pidona - que pede muito), “tialembra” (te lembra?), “poquin”, (pouquinho), (SANTOS; SILVA, 2015). Souza, Silva e Bezerra (2015, p. 305) citam, ainda, “fobar” (contar vantagem), “joça” (coisa sem valor), “lorota” (conversa fiada, mentira), “papagaio” (pipa), “qualira” (homossexual masculino), entre outros. Vale lembrar que algumas dessas palavras e expressões também podem ser encontradas em outras regiões do Brasil.

b) Informantes maranhenses

Os quadros a seguir contém as transcrições dos trechos das falas das informantes INF1-MA^{+E} e INF2-MA^{-E} apresentadas aos professores para o teste de atitudes. Nos quadros, não foram marcadas todas as características descritas

anteriormente; foram consideradas apenas as que contribuem para a imagem estereotípica do falante maranhense aos ouvidos do roraimense. Após a apresentação da transcrição, apresentam-se também algumas características linguísticas contidas nas falas dessas informantes que, apesar de não serem exclusivos da variedade maranhense, no contexto da pesquisa, são reconhecidas como parte dessa variedade e podem ser objeto de estigma, gerando atitudes negativas.

Quadro 4 - Informante maranhense INF1-MA^{+E}

Informante INF1-MA^{+E} - Mulher, adulta, maranhense- ensino superior

Vai fazê vinte ano que eu moro aqui. É... meu pai era garimpêro. Ele veio primêro e depois que eu, mã mãe e meus irmão viemo, só que... em busca de melhoria de vida. Mas a princípio só ele, pro garimpo. Quando chegô aqui, minha mãe foi sê doméstica, mas é assim... aquela cultura: via pôco o marido, o marido via pôco a mulhé e os filhos muito menos. Aí nós fomo ficando por aqui:: Eu não... não era alfabetizada ainda quando eu vim pra cá, mas eu já, ..assim... não...nunca tinha ido na escola, mas eu sabia lê e escrevê. E outras coisas que eu achava legal lá era a vida livre que eu vivia na... praticamente na roça, depois quando já tinha assim sei, sete ano que eu vim pra cidadezã, que não era tão evoluída quanto aqui em Boa Vista. E... lá mesmo nessa cidadezã, a única escola que tinha era de quarta séri. Até a quarta séri. Não dava pra você dizê que você ia tê um estudo... Quem chegava até a quarta séri era o dotô da casa. Todo mundo achava. A cultura lá na minha cidade era essa. E... aqui em Boa Vista, sempre foi assim, trabalhado, estudano, mas a vida foi pegano caminhos diferente. É tanto que o que era importante na cultura da minha casa, lá na minha família: “cê tem que trabalhá pra ganhá dinheiro”// O que eu gosto daqui é que essa... a oportunidade de vida, assim você pode escolhê se quer ficar no interiô, se qué se formá, se você não qué. Lá eu não tive essa oportunidade. Aliás, a maioria dos meus parentes que moram lá não tem essa chance que a gente tem aqui. De chegá e estudá e dizê assim: “eu não vou me formá por opção”. Lá é mais complicado. E se você se forma, é mais doído. É tanto que, quando eu estudava lá, eu caminhava seis kilometro pra chegá na escola. E aqui a escola é den’de casa e os menino não quiere ir. Eu digo: “ma rapaz, que menino terríve, não gosta de estudá (risos)”. E o que eu é... o que eu achava..., aliás, eu não achava nada ruim na época que eu morava lá, porque não tinha essa visão do que era bom e do que era ruim, que era aquilo que eu conhecia...

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Características Fonéticas/fonológicas**

✓ Apagamento do [ŋ] antecedido da vogal fechada [i], restando a nasalização:

Minha - [mĩa]

Cidadezinha - [sidadʒi'zĩa]

Caminhava - [kẽmĩ'ava]

✓ Substituição do [v] por [x]:

Achava - [a'faxa]

✓ Monotongação de "ei" e "ou"

Garimpeiro [garĩ'peru]

Dotor - [do'to]

✓ Apagamento do [d] em gerúndios

Estudano - [ɪftudẽnu]

✓ Apagamento do /w/ final

Terrível [tɛ'xivi]

- **Características lexicais**

“Doído” - Derivado de dor, caracteriza dificuldade na realização de alguma tarefa, em “é mais doído” = é mais difícil.

“Ma rapaz!” - Indica surpresa, espanto, indignação.

- **Características morfossintáticas**

✓ Variação no uso de concordância nominal em plurais simples. Formas de plural representadas pela variante explícita (s) no primeiro elemento do sintagma nominal e zero (Ø) no segundo elemento:

caminhoss diferente - os meninoø - vinte anoø

Quadro 5 - Informante maranhense - INF2-MA^E

Informante INF2-MA^E - Mulher, adulta, maranhense- ensino fundamental

- Tá com três ano que eu já tô aqui em Boa Vista, e vim...e vim pra cá em busca de um emprego pra minha sobrevivência, porque eu morava no interiô, nunca saí do interiô, se...sempre morei lá no interiô, ai só tinha coco e roça pra gente trabalhá, não tinha ota coisa// Ai a mãa sobriã que tava aqui em Boa Vista ai foi e me ligô “Tia, a senhora qué vim pra cá pra Boa Vista?” eu digo “quero sim” Aí do jeito que eu cheguei em casa eu digo “ó pai, eu vô viajá” e ele “não, tá bom, vá minha fia, você vai e se num dé certo lá você volte de novo, num tem poblema”. Aí foi cheguei lá rapidim arrum...peguei só minha mala,a..o..o..pá num perdê o ônibu que o “ônibu” ia saí duis hora. Lá pá frente montei na mota, botei a mala assim entre as perna, e meu irmão, graças a Deus que meu irmão tinha menda mota pra me levá. Aí me levô. Quando... anti do...aí cheguei lá num num lanchim que tem que é na bera da pista, ai o dono de lá me conhecia, ai eu fui pedí ele se dava pra mim tomá banho lá que eu ia viajá e “não, pode tomá banho”, ligerim tomei banho, ai vesti só o vestido pá num perdê o ônibu, calcei mesmo minha havaiana, botei uma tualha no ombro e a bolsa do lado (risos), eita senhô! mas graças a Deus eu vim pra cá e deu certo. Ai quando eu cheguei aqui achei tudo estranho, não sabia andá, ai a patroa da minha sobrinha logo arrumô um serviço pra mim. Tô até hoje aqui em Boa Vista, acho muito bom, o salário que eu ganho dá pra mim me mantê. Truxe meu filho pra cá graças a Deus, e já tômo trabalhano pra quê? Pra nós fazê nossa casa aqui. Pra quê melhó? Num moro de aluguel. O dinhêro que a gente ganha dá pra gente se mantê, pagá o que deve. Mulhé, foi uma bença de Deus, todo dia eu agradeço é Deus.

Fonte: Elaborado pela autora.

• **Características fonéticas/fonológicas**

✓ Apagamento do [n], restando a nasalização:

Minha sobrinha - [mãa] [su'brĩ'a]

Banho [bẽĩ]

Estranho-[istrẽĩ]

✓ Substituição do [ʌ] por [j] = iodização

Toalha – [tu'aja]

Filha [fia]

✓ Substituição do [a] por [i]

Duas - [duis]

- ✓ Substituição do [v] por [x]:

Daya – [ˈdaxa]

Estava- tava [ˈtaxa]

- ✓ Apagamento do [o] - monotongação

Trouxe- [trusi]

- ✓ Substituição do [ʒ] por [x]:

Gente [ˈxɛtʒi]

- ✓ Apagamento do [r] em sílabas

Problema- [pɔˈblɛma]

- **Características morfofonológicas**

- ✓ Utilização da marca de gênero feminino *default*, em forma truncada

Moto - [ˈmota]

- ✓ Apagamento da marca final átona de gênero nos diminutivos

Rapidim - [xapiˈdĩ]

Lanchim - [lɛˈʃĩ]

Ligerim – [liʒeˈrĩ]

- **Características lexicais. Expressões**

Na beira da pista = ao lado da estrada/ à margem da rodovia.

Minha havaiana = minha chinela/ minha sandália

menda mota = Ao menos uma moto

Quando se comparam as falas das duas informantes maranhenses, percebe-se que a fala da INF1-MA^{+E} apresenta características que, apesar de serem consideradas não padrão, também estão presentes em outras variedades do Português Brasileiro (tais como **garimpero**, **dizê**, **vinte ano**, **estudano**, expressões

como, **ma rapaz!**), não somente na variedade maranhense. Quanto à fala da INF2-MA^E, percebe-se que há um número maior de processos fonológicos não padrão (tais como apagamento, substituições **interiô, bera, problema, ônibu, truxe, bença, ota, salário**; o uso de diminutivos sem a marca final de gênero **rapidim, lanchim**; e construções como **menda mota, na bera na pista**). Dessa forma, na fala dessas duas informantes, há uma combinação de processos que caracterizam a variedade maranhense. Percebe-se, também, que, como seria de se esperar, a falante menos escolarizada apresenta mais características da variedade maranhense do que a falante mais escolarizada.

3.2.2.2 Algumas características do espanhol venezuelano

a) Características gerais do espanhol venezuelano

- **Características prosódicas**

A percepção dos falantes de português brasileiro sobre o espanhol venezuelano coincide com a afirmação de Freitag et al. (2016, p. 74), que diz que “sempre o falar do outro é percebido como mais rápido e mais cantado.” Dessa forma, a fala do venezuelano é geralmente percebida e classificada como rápida pelo falante de português.

- **Características fonológicas**

O espanhol do Caribe, no qual está inserido o espanhol venezuelano, tem como característica o alongamento vocálico e nasalização de vogais em contato com a nasal final, também com perda da nasal (MORENO FERNANDEZ, 2010). Exemplo: [ˈpã]-“pan”.

O /s/ final pode ser aspirado ou eliminado de algumas palavras. De acordo com Moreno Fernandez (2010), é uma característica do espanhol caribenho a aspiração de consoantes em posição final de sílabas, especialmente /s/, como nos exemplos a seguir: [ˈah.ta] “asta”; [ˈme.sah] “mesas”. Esse fenômeno pode ser observado na fala das informantes em [ˈeh] “es” e [ˈme.noh] “menos”.

Outra característica é o enfraquecimento ou assimilação do /r/ observada na palavra *hemaio* [heh.'mao] - uma combinação de *hermano* com *irmão* - expressada pela informante V4, que caracteriza um processo de interferência como efeito do contato linguístico.

- **Características morfossintáticas**

Conforme Vandermeulen (2011), no espanhol venezuelano há prevalência do tuteo, que significa o uso do pronome pessoal de segunda pessoa “tú” (informal), em vez de “usted” (formal). O pronome “vosotros”, de segunda pessoa do plural, desapareceu. No lugar de “vosotros” usa-se “ustedes” (plural de “usted”). Ou seja, usa-se “ustedes” como plural de “tú”.

- **Características lexicais**

Moreno Fernandez (2010) aponta que uma das características lexicais do espanhol venezuelano é o uso de palavras de origem indígena como “yuca” (mandioca) e “maíz” (milho).

b) Informantes venezuelanas

Os quadros a seguir contém as transcrições dos trechos das falas das informantes INF3-VE^{+E} e INF4-VE^{-E} apresentados aos professores para o teste de atitudes. Após a apresentação da transcrição, apresentam-se também algumas características linguísticas manifestadas nas falas dessas informantes.

Quadro 6 - Informante venezuelana - INF3-VE^{+E}

<p>Informante venezuelana INF3-VE^{+E} - Mulher, adulta, venezuelana, ensino técnico</p> <p>- <i>Tengo é... seis meses morando acá em Boa Vista. É... No ha <u>sido muito fácil</u>, pues é...lá <u>transición</u>, el <u>cambio</u>, é...no és fácil pra ninguém. É... Sobre é...manera especial é...la..., el...el.. idioma ha sido um pouco una limitante né? É...una <u>varrera</u>. É...cheguei com uma prima, é...com una...uma ideia muito diferente de lo que aché aqui como <u>realidade</u>, né? El cambio fue muito <u>radical</u>. É...chegar, todo, todo el proceso de de tramite pra <u>documentación</u>, todo...todo um tiempo de espera. É...El tiempo passou muito rápido, muito rápido, aí é...aché trabalho, é.. tem... temporários, saí fazendo qualquer cosa, aí...é... fui.. fui é...fui... é reuniendo um dinheirinho, ai fui comprando a cosas aqui, e...esse...esse.. esse...esse poder adquirir essas cosas durante tan pouco tiempo me impulso é?, a seguir lutando, é? continuar. No po... No posso parar. Ai é.. <u>son cosas que nunca huvera podido fazer ala</u>. É comprar una geladeira em um mês és <u>imposible</u>. Entón, essas cosas fueron motivando, né? ai..é... al...al... al cabo... al cabo de um tiempo já pude voltar e pegar a meus filhos e ter aqui. Mas lá diferencia de vida és muito, muito, muito diferente... é? Alá tenia una rutina,é? meu casa, mi cosas, comodidades, que ainda no tem aqui. Tenia dinheiro e no achava que comprar, esses és el motivo principal porque eu sai.</i></p>
--

Fonte: Elaborado pela autora.

✓ **Diferenças fonéticas/fonológicas/ortográficas**

O processo de migração impele o migrante ao processo de aquisição do português brasileiro, facilitado, inicialmente, pelas semelhanças entre as duas línguas. Nesse processo, surge a interlíngua³⁴, termo utilizado para caracterizar os estágios de aprendizagem de uma língua estrangeira (CRUZ, 2001). Segundo Ortiz Alvarez (2002, p. 2), “é um sistema aproximativo pelo qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua-alvo”.

A seguir, no quadro 7, 8, 9, 11 e 12 destacam-se das falas das informantes venezuelanas as diferenças fonéticas/fonológicas/ortográficas entre a interlíngua, o espanhol venezuelano e o português brasileiro.

³⁴ Alguns autores (ALMEIDA FILHO, 1996), (CRUZ, 2001) citam o portunhol – fusão linguística do português e do espanhol – como exemplo de interlíngua.

Quadro 7 - Diferenças fonéticas/fonológicas/ortográficas entre a interlíngua, e espanhol venezuelano e o português brasileiro em INF3-VE^{+E}

Interlíngua	Espanhol	Português
	Transición	Transição
Varrera	Barrera	Barreira
Sovre	Sobre	Sobre
	Documentación	Documentação
Faci	Fácil	Fácil
	Imposible	Impossível
Travalho	Trabajo	Trabalho
Dinhero*	Dinero	Dinheiro/Dinhero*
	Fueron	Foram
	Impulsó	Impulsionou
	Tenía	Tinha
	Es	É
	No	Não
Enton	Entonces	Então

Fonte: Elaborado pela autora.

*Considera-se também que essa é uma forma comum no português brasileiro. Dessa forma, pode ser uma reprodução da variedade de português a que a informante esteve/ está exposta.

Em espanhol, a realização da consoante /l/ em final de sílaba nunca tem som de semivogal [w], como no português brasileiro (RODRÍGUEZ, 2004). Por isso, os hispanos aprendizes de PB, muitas vezes, apagam o /l/ final ou o pronunciam igual ao espanhol. Como na fala da informante V3, a palavra “*fácil*” ficou [‘fasi], mas nas palavras “*especial*” [espesial] e “*qualquer*”, [kal’kɛ] o /l/ foi velarizado.

Em espanhol, o “r” no início das palavras é vibrante, mas nas palavras “*radical*” e “*realidade*” foi pronunciado [hadi’kal] e [hɛalidadzi].

Nota-se que a informante usa algumas palavras em português, outras em espanhol e outras na interlíngua. Usa o *né*, de uso coloquial comum no Brasil, como marcador conversacional. Outra marca da influência do PB na fala da informante venezuelana é a preposição *pra*, usada coloquialmente em substituição do *para*, no Brasil. Já no espanhol, a variação de “para” é “pa”.

✓ **Diferenças lexicais**

Quadro 8 - Diferenças lexicais entre português brasileiro e espanhol venezuelano em INF3-VE^{+E}

Interlíngua	Espanhol	Português
	Cambio	Mudança

Fonte: Elaborado pela autora.

✓ **Construções morfossintáticas diferentes**

Quadro 9 - Diferenças morfossintáticas entre português brasileiro e espanhol venezuelano em INF3-VE^{+E}

Interlíngua	Espanhol	Português
	Ha sido	Tem sido
Huvera podido fazer	Hubiera podido hacer	Teria feito
No muito fácil	No muy fácil	Não é muito fácil
	De lo	Do

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10- Informante venezuelana - INF4-VE^{-E}

Informante venezuelana INF4-VE ^{-E} - Mulher, adolescente, ensino fundamental-8 ^o ano.
<i>É...Eu moro aqui de el doce de dezembro. É... em minha cidade eu estudava lá. É... eu morava com minha mãe, com minha hemão e com minha vó. É...O que era bom de lá é que eu estava com minha família, e lo ruim era que no saía todo el tempo. É...Eu vim aqui a Boa Vista porque ala la Venezuela é... su... hubo una crise. É... de.. no tenia comida, no tenia nada. Mia vida aqui em Boa Vista es muito lega. É... minha escola é... bom, mas no es como la de allá, mais o meno. Eu gosto de Boa Vista, és que tem muita comida, é.. é...o que no gosto é que extraño mia família. Meu dia és eu vou a escola 7 em punto. É... eu vou...eu olho mias matéria. É... eu volto a casa. É...eu volto e minha mãe já vai al trabalho, eu fico cuidando a mia irmão quando ela vai. Eu fico é...cocinando, des... é vanho...tomo vanho a (?) a mia irmão, despoi eu tomo vanho, eu pongo ele a deitar. Ele acorda passa dos horas durmendo, e eu eu faço comida de novo para ela ter algo de janta para quando ela se chegue ela tener algo de comida.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

✓ **Diferenças fonéticas/fonológicas/ortográficas**

Quadro 11 - Diferenças fonéticas/fonológicas/ortográficas entre português brasileiro e espanhol venezuelano em INF4-VE^E

Interlíngua	Espanhol	Português
Volto	Vuelvo	Volto
Lega		Legal
Meno*	Menos	Menos/Meno*
Vanho	baño	Banho
	Algo	Algo
Despois	Después	Depois
Hemao	hermano	Irmão
	no	Não
Alá	allá	Lá
	Punto	Ponto
	Dos	Duas
Dizembro	diciembre	Dezembro
	Cocinando	Cozinhando
	Pongo	Ponho
	Tener	Ter
	lo	O
	huvo	Houve
	una	Uma
	tenía	Tinha
Mia	Mi/mia	Minha
	Es	É
	El	O
	La	A
A	Al	Ao
	Ella	Ela
Durmendo	Durmiendo	Dormindo

Fonte: Elaborado pela autora.

*Considera-se também que essa é uma forma comum no português brasileiro. Dessa forma, pode ser uma reprodução da variedade de português a que a informante esteve/ está exposta.

No espanhol, não existe o fonema /v/, por questões de evolução histórica da fonologia dessa língua. Apesar de não haver oposição entre /b/ e /v/, ainda se encontram as letras “b” e “v”, ortograficamente. “A permanência da diferença gráfica obedece apenas a critérios etimológicos” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 2). Por isso, os hispanos aprendizes de português podem confundir e passar a usar o /v/ em vez de /b/ como na palavra [vãju], da informante V4.

✓ Diferenças lexicais

Quadro 12 - Diferenças lexicais entre português brasileiro e espanhol venezuelano em INF4-VE^E

Interlíngua	Espanhol	Português
	Extraño	Sinto saudades

Fonte: Elaborado pela autora.

✓ Construções morfossintáticas diferentes

O uso do pronome possessivo feminino com o substantivo masculino é comum na fala de hispanos aprendizes de português. Ex.: *Mia irmão*. No espanhol usa-se o pronome *mi* para o feminino ou masculino, diferentemente do português, que apresenta pronomes diferentes para gêneros diferentes, distinção ainda não aprendida pela falante.

Em espanhol é necessário usar o artigo definido antes de datas, por isso a informante nativa diz “*de el doce de dezembro...*”.

Ao comparar os processos de produção de interlíngua entre falantes venezuelanas e, considerando que a INF3-VE^E é adulta, apesar de estar há mais tempo morando em Boa Vista, sua fala apresenta menor quantidade desses processos que a INF4-VE^E, que é adolescente e reside há menos tempo em Boa Vista. Isto é, o processo de imersão cultural surtiu efeitos diferentes quando se considera a aprendizagem do português como língua estrangeira. Pressupõe-se que a idade das informantes é fator preponderante para esse resultado.

3.2.3 Etapa 3: Organização do caderno de pesquisa

Esta etapa correspondeu à fase de elaboração de material para aplicação da pesquisa. Foi elaborado um caderno de pesquisa, composto por questionário para informações gerais, teste de crenças, teste de atitudes e questões abertas.

- O questionário de informações gerais buscava informações profissionais do professor, tais como tempo de atuação e formação profissional, características do alunado que atende e escola em que atua.
- O teste de crenças seguiu o modelo de Cyranka (2007), prevendo o apontamento de concordância ou não concordância para uma série de questões relativas ao objeto de pesquisa. As afirmações contidas nesse teste buscam representar conhecimentos de senso comum sobre aspectos da variedade maranhense, sobre o espanhol venezuelano e sobre práticas de ensino de língua portuguesa geralmente presentes na escola e por vezes enunciadas em contextos sociais em Roraima. Foi composto por uma tabela com três colunas: na primeira coluna constava uma afirmação sobre o tema em questão; na segunda, constava o espaço para concordância; na terceira, o espaço para discordância. Os professores deviam concordar ou discordar da afirmação marcando um X na coluna referente à sua avaliação. Considera-se que, de forma consciente ou não, os apontamentos do teste de crença, pelo questionamento direto com o qual se realiza, pode apresentar resultado diverso aos resultados do teste de atitude, que, por sua natureza indireta, é uma avaliação mais subjetiva. Por isso, e buscando resultados mais precisos, estabeleceu-se a necessidade de associação entre os testes e as práticas de ensino dos professores, representadas pelos seus planejamentos.
- O teste de atitude foi elaborado com as adaptações necessárias à pesquisa, com base no teste *matched guise* contido em Lambert et al. (1960), que prevê o uso de escalas que variam de “muito pouco” a “muito” para as características presentes no teste, e também em escala de diferencial semântico (OSGOOD, 1964), que prevê o uso de uma série de antônimos em escalas polarizadas com as quais o sujeito deve julgar determinado objeto. Desse modo, pelo significado

que carregam, foram utilizadas as qualificações *agradável*, *aceitável* e *bonito*, como parâmetro de aceitação pessoal, e as qualificações *positivo* e *correto*, como parâmetros mais ligados à função de professor. Além disso, ainda foram apresentados os termos *prestígio social* e *escolaridade*, para representarem as avaliações ligadas à perspectiva de atuação social dos informantes das variedades apresentadas. As adaptações feitas nesse teste consideraram, em princípio, a necessidade de um número reduzido de professores participantes (dez) e o propósito de associar o resultado obtido às práticas de ensino previstas nos planejamentos dos professores.

- As questões abertas tiveram a função de buscar informações sobre práticas de ensino de língua portuguesa, que foram associadas aos dados contidos nos planejamentos anuais dos professores.

Todas as etapas seguiram os princípios éticos pertinentes à pesquisa social, com as devidas autorizações individuais dos professores colaboradores da pesquisa, representadas pelo Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cessão e autorização de uso desses dados com a devida aprovação do conselho de ética sob o parecer número 2.504.335.

3.2.4 Etapa 4: Aplicação da pesquisa e apresentação dos professores colaboradores

A aplicação do caderno de pesquisa não ocorreu em uma única etapa, dada a disponibilidade de tempo e contato com os dez professores que se voluntariaram a participar da pesquisa. Ela aconteceu com pequenos grupos de dois ou três professores, em diferentes locais, na capital e no interior.

A aplicação deu-se sequencialmente e por etapas, de forma que o professor não tivesse acesso ao caderno de forma integral. A aplicação de uma etapa estava condicionada ao encerramento da etapa anterior. Primeiramente foi aplicado o questionário geral; depois, houve a orientação e a aplicação do teste de crenças; em seguida, aconteceram a orientação e o teste de atitudes. Para o teste de atitudes,

apresentava-se uma gravação por vez e, ao final do áudio, aplicava-se o teste, composto por tabelas de avaliação com atribuição de adjetivos a cada modelo de fala, totalizando quatro gravações e quatro testes de atitudes. E, ao final, foram aplicadas as questões abertas.

Sobre a preferência de aplicação dessa sequência de ações, especialmente sobre a aplicação do teste de crenças antes do teste de atitudes, é necessário esclarecer que, com o teste de crenças, buscou-se apreender os conhecimentos dos professores sem qualquer motivação anterior, sem que lhes fossem oferecidos quaisquer estímulos à percepção sobre línguas e ensino. Previu-se, portanto, que esses estímulos poderiam acontecer (com a exposição das gravações e com a proposta de avaliação da variedade maranhense e do espanhol venezuelano com atribuição de adjetivos) caso o teste de atitudes fosse aplicado antes de teste de crenças.

O questionário geral foi aplicado após a explicação sobre a sua função, que era a de obter um quadro de informações sobre os professores, os alunos e a escola (Quadro 13). Também foi dada a garantia de sigilo quanto à identidade de cada professor, aqui identificados apenas por números de 1 a 10, determinados pela ordem de aplicação dos questionários, precedidos das letras (I) para professor do interior e (C) para professor da capital.

Quadro 13 - Identificação e características gerais dos professores pesquisados

Prof ^o	Idade	UF	Formação	Tempo de contrato efetivo	Tempo de atuação como prof de LP ¹	Nível de atuação no EB ²	Nº de Contrato	Nº de turmas	Nº de alunos por turma
1 (I)	46	MA	Letras/UFRR/2011	23 anos	7anos	EF ³	1	5	De 26 a 34
2 (I)	38	RR	Letras/UFRR/2005	10 anos	10 anos	EM	1	6	De 26 a 34
3 (I)	44	MA	Letras/UFRR/2004	22 anos	12 anos	EM ⁴	2	14	De 26 a 34
4 (I)	34	PA	Letras/UFRR/2005	10 anos	10 anos	EM	1	6	De 35 a 40
5 (I)	39	RR	Letras/UFRR(8 ^o S)	11 anos	6 anos	EJA ⁵	2	6 +	Até 25
6 (C)	44	MA	Letras/UFRR/2003	23 anos	12 anos	EF	1	6	De 26 a 34
7 (C)	53	MA	Letras/UFRR/2017	15 anos	1 ano	EF/EM	2	5	De 26 a 34
8 (C)	45	MA	Letras/UFRR/2015	18 anos	5 anos	EF/EM	1	7	De 26 a 34
9 (I)	41	MA	Letras/UFRR/2012	15 anos	13 anos	EF	2	6	De 26 a 34
10 (C)	43	MA	Letras/UFRR(8 ^o S)	16 anos	2 anos	EF	1	4	De 26 a 34

Fonte: Elaborado pela autora. 1-Língua Portuguesa /2-Ensino Básico /3-Ensino Fundamental (anos finais) /4-Ensino Médio/ 5Educação de Jovens e Adultos.

3.2.4.1 Características gerais dos professores

São seis professores do interior do estado e quatro professores da capital, com idades entre trinta quatro e cinquenta e três anos. Sete são naturais do Maranhão, um do Pará e dois de Roraima, característica que representa a migração de maranhenses ao estado. São professores formados em Licenciatura Plena em Letras. Há diferenças entre o tempo de contrato efetivo, de formação e de atuação como professor de língua portuguesa, exceto os professores 2 e 4, que apresentam o mesmo tempo de contrato e de atuação na área. No quadro de funcionários da educação do estado, é comum encontrar professores com mais de vinte anos de profissão e poucos anos de atuação como professor de língua portuguesa. Como exemplos, temos: o professor 1, que tem vinte e três anos de contrato efetivo, sete anos de formação em Letras e de atuação como professor de língua portuguesa; e o professor 2, que tem dezesseis anos de contrato efetivo, está em fase final de formação em Letras pelo PARFOR³⁵/UERR e há dois anos atua como professor de língua portuguesa³⁶.

Os professores pesquisados atuam em turmas do Ensino Fundamental de 6º a 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Quatro deles têm dois contratos que variam entre estado e município, estado e rede particular, ou mesmo dois contratos no estado. O número de turmas atendidas varia de quatro a quatorze, a depender do tipo e quantidade de carga horária de contratos do professor, se vinte cinco, trinta ou quarenta horas. Os professores 6 e 14 apontaram atender também outras turmas, ministrando aulas de outras disciplinas (artes, religião/língua espanhola) além de língua portuguesa, para completar a carga horária estabelecida pelo contrato.

Essas informações sobre a formação, o número de contrato, números de turmas que o professor atende e o tempo de exercício da profissão nas condições historicamente estabelecidas são importantes para a percepção do contexto educacional do estado e para o ensino de língua portuguesa, pois se considera que todas elas influenciam sobremaneira a prática do professor.

³⁵ PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Programa implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

³⁶ Ver item 1.3 do capítulo 1.

3.2.4.2 O planejamento dos professores

A análise de conteúdo consistiu na última fase de coleta de dados. Advém da reunião dos planejamentos anuais de língua portuguesa disponibilizados pelos professores participantes da pesquisa. Os planejamentos anuais de língua portuguesa são os documentos de registro das intenções de práticas dos professores em determinadas séries; por esse motivo, constituem a base da observação para análise de conteúdo. Depois do acesso a esses documentos, que são manifestações que registram as ideias elaboradas a partir dos fenômenos sociais (RICHARDSON et al., 2008), procedeu-se à análise documental. As crenças e atitudes foram relacionadas às intenções de práticas de sala de aula previstas nos planejamentos, tendo em vista que, nesses documentos, há um roteiro, embora flexível, dos propósitos de ensino dos professores.

3.2.5 Etapa 5: Triangulação e princípios para análise de dados

A triangulação de dados teve o “objetivo de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado” (LAKATOS; MARCONE 2011, p. 283) e consistiu na descrição, comparação e associação dos dados obtidos através da aplicação do questionário, dos testes de atitudes e dos planejamentos dos professores. Considerando o caráter qualitativo, este estudo, apesar de ter bases metodológicas que fazem uso de programas estatísticos para sua análise, não se serviu desses tipos de programa, dada a quantidade de professores pesquisados.

Para a interpretação dos dados, seguiu-se o postulado de Erickson (2012), que esclarece que pesquisas qualitativas na área de educação, por princípios, suscitam observação e reflexão sobre o que se vê e se ouve e os métodos primários de busca de dados são a observação e os questionamentos. O autor afirma também que a análise se efetiva no encadeamento de evidências, asserções e descrições de natureza particular ou geral, dispostos através de comentários teóricos ou interpretativos (*interpretative or theoretical comment*) de mesma natureza. Sobre o interpretativismo adotado como princípio de análise, Bortoni-Ricardo (2008b, p. 34) esclarece que é a “denominação geral de métodos que têm compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa assentou-se no propósito de revelar crenças e atitudes linguísticas e práticas de ensino de língua portuguesa descritas pelos professores da rede pública estadual de ensino de Roraima que, como tais, podem estar “invisíveis para os atores que dela participam” (BORTONI-RICARDO, 2008b, p. 49), mas o olhar do pesquisador pode revelá-las através de associações de dados e pelo filtro do interpretativismo que “está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores.” Nesse sentido, o “olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta” (BORTONI-RICARDO, 2008b, p. 58). Portanto, as análises expostas não se findam com os resultados apresentados, já que correspondem a um ponto de partida para estudos complementares.

Considera-se ainda que as pesquisas que têm professores e suas práticas como elementos a serem analisados esbarram em algumas dificuldades, dada a resistência do professor ante a possibilidade de críticas ao seu trabalho e, por isso, elas pressupõem critérios e cuidados dos pesquisadores para que futuras pesquisas tenham esse campo sempre acessível. Por isso, deve-se acentuar que a análise decorrente dessa pesquisa privilegia um posicionamento político-crítico e busca, com seus resultados, uma devolução social que caracterize uma contribuição para a formação do professor e não para a desvalorização desses profissionais.

4 DADOS E ANÁLISES

Os dados expostos nesta seção são uma amostra da percepção e intenção de práticas dos professores da rede estadual de ensino de Roraima. Com esses dados, busca-se retratar atitudes, crenças, formação e práticas dos professores de língua portuguesa em um ambiente multilíngue, com características sociolinguísticas diversas que demandam formação e práticas que conduzam os alunos a crenças e atitudes mais positivas, do ponto de vista da percepção, sobre a fala do migrante venezuelano e, sobre a variedade linguística maranhense. Para a descrição dos dados, serão expostas as crenças e atitudes dos professores sobre a variedade maranhense, sobre a fala do migrante venezuelano e sobre práticas de ensino de língua portuguesa. Depois, serão apresentadas as práticas dos professores através dos seus planejamentos, bem como a formação desses profissionais, com vistas a verificar se há relações entre cada um desses elementos. Por fim, serão expostos os resultados.

4.1 AS CRENÇAS DOS PROFESSORES

As crenças são convicções e certezas criadas por suposições no convívio social, balizadas pela fé e motivadas por fatores diversos, mas sem comprovação científica e validade filosófica (SANTOS, 1996). São os juízos e suposições sobre determinados objetos e situações disponíveis ao indivíduo em certas situações (LAMBERT; LAMBERT, 1981; GARRETT, 2007). Com base nesses conceitos, buscou-se saber quais são as crenças de professores sobre a variedade linguística maranhense e a fala do migrante venezuelano presentes nas salas de aula das escolas de Roraima e sobre práticas de ensino de língua portuguesa. É necessário esclarecer que, para todos os testes, foi solicitado aos professores que considerassem seu papel de professor no processo educacional dos alunos e o seu contexto escolar.

4.1.1 Crenças sobre a variedade maranhense

O teste de crenças³⁷ seguiu o modelo de Cyranka (2007), prevendo o apontamento de concordância ou não concordância para uma série de questões

³⁷ Seção 3.2.3, Etapa 3: Organização do caderno de pesquisa.

relativas ao objeto de pesquisa. O teste foi composto por uma tabela com três colunas: na primeira coluna, constava uma afirmação sobre o tema em questão; na segunda, constava o espaço para concordância; na terceira, o espaço para discordância. Os professores deviam concordar ou discordar da afirmação, marcando um X na coluna referente à sua avaliação. Para a exposição dos dados, a seguir, acrescentou-se, nas colunas de concordância e discordância, o número referente à identificação do professor que marcou determinada opção na tabela original. Desta maneira, o número 1 nas colunas “concordo” e “discordo” corresponde à avaliação do professor 1 e assim por diante. Foram ainda acrescentadas mais duas colunas à direita da tabela original onde constam o total de concordâncias e o total de discordâncias para cada afirmação. Cabe ainda determinar que os termos “variedade” e “dialeto” são utilizados neste trabalho com similaridades de significados, visto que variedade linguística corresponde a “um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua” (BAGNO, 2007, p. 47), e dialeto corresponde a uma das classificações de variedade linguística que designa “um modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, etc.” (BAGNO, 2007, p. 48), e o termo dialeto é mais comumente usado pelos professores no contexto da pesquisa.

A tabela a seguir (Tabela 10) apresenta o resultado do teste de crenças sobre a variedade linguística maranhense. As afirmações contidas nesse teste buscam expor as crenças que geralmente estão presentes na escola e que são, por vezes, enunciadas em diversos contextos sociais em Roraima.

Tabela 10 - Teste de crenças sobre a variedade/dialeto maranhense

Sobre variedade maranhense	Concordo	Discordo	Total de concordâncias	Total de discordâncias
O dialeto maranhense representa uma variedade não padrão da língua.	2-4-8-9-	1-3-5-6-7-10	4	6
O dialeto maranhense causa estranheza para algumas pessoas.	1-2-3-4-5 6-7-8-9-10		10	0
O maranhense mais escolarizado fala a variedade mais culta/padrão da língua portuguesa.	1-2-3-4-5 6-7-8-9-10		10	0
O maranhense menos escolarizado apresenta uma variedade não padrão/estigmatizada.	1-2-3-4-5 7-8-9-10	6	9	1

Qualquer falante escolarizado fala melhor que o falante não escolarizado.	1-2-4-6-7-8-9-10	3-5	8	2
No dialeto maranhense, a variedade lexical (as palavras diferentes) causa mais estranheza.	1-2-3-4-5 6-7-8-9-10		10	
O maranhense fala engraçado.	2-10	1-3-4-5 6-7-8-9	2	8
No dialeto maranhense, a variedade fonética/fonológica (a pronúncia das palavras) causa mais estranheza.	3-5-6-8 9-10	1-4-7	7	3
O uso de variedade morfossintática não padrão sempre causa estranheza em qualquer dialeto.	1-2-3-4-5 6-7-8-9-10		10	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado a partir da tabela 10, todos concordam que o dialeto maranhense causa estranheza para algumas pessoas e que o maranhense mais escolarizado fala a variedade mais culta/padrão da língua portuguesa. Concordam que a variedade lexical desse dialeto causa mais estranheza; e que o falante maranhense menos escolarizado usa uma variedade não padrão, mais estigmatizada. Além disso, concordam que o uso de variedades morfossintáticas não padrão sempre causam estranheza em qualquer dialeto e que o ensino de gramática ajuda os alunos a falarem melhor, considerando a perspectiva de ensino do professor, que geralmente tem a gramática normativa como base de avaliação.

Uma primeira associação a ser feita é o fato de 7 professores terem o Maranhão como estado de origem. Mais de 15 anos de residência no estado de Roraima pode revelar certa precisão nas declarações, visto que dominam a variedade e, mesmo que tenham deixado de empregar alguns traços dessa variedade, podem ter experimentado a estranheza de outrem.

Outra observação refere-se à maior discordância em relação à afirmação de que o dialeto maranhense representa uma variedade não padrão da língua e que o maranhense fala engraçado. A qualificação “engraçado” dá-se, geralmente, em substituição à conceitos mais ofensivos. É uma forma de camuflar denominações mais preconceituosas. Nesses casos, pode-se inferir que há uma relação de solidariedade dos professores em relação aos falantes e uma influência da formação e do papel de professor sobre essa afirmação.

As características lexicais da variedade maranhense são apontadas como elementos mais notados, isto é, sujeitos à maior percepção de outros falantes,

ratificando a afirmação de Freitag et al. (2016). Esse fato confirma-se ainda com as indicações dos professores quando perguntados qual tipo de variação causa mais estranheza/preconceito. Em resposta, a maioria apontou a variação lexical, conforme quadro a seguir:

Quadro 14 - Tipo de variação causa mais estranheza/preconceito

	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Variação fonética/ fonológica. (O som da palavras/falas- ['leite/'leiti])		X					X	X		
Variação lexical. (Os nomes diferentes atribuídos ao mesmo objeto/coisa: barulho/zoada)	X		X		X	X				X
Aspectos gramaticais/morfossintáticos. (Uso não padrão de concordância/regência)				X					X	
Estilístico/pragmático. (Uso inadequado das variações de acordo com as interações sociais)										

Fonte: Elaborado pela autora.

Geralmente, a percepção da variação lexical causa avaliação e reações diversas, desde orientação para uso de outro vocábulo – a correção – a atitudes jocosas, irônicas e/ou preconceituosas. Pode-se dizer que o certo é barulho e não “zoada”, que é estourar e não “espocar”, que é pregar e não “apregar”, que é levantar e não “arribar” ou “alevantar”, que algo está em cima da mesa e não “em riba” da mesa. E “zoada”, “espocar”, “apregar”, “alevantar”, “arribar” e “em riba” são usos comuns na variedade maranhense. Outro fator que pode ter contribuído para a concordância de que variedade lexical causa mais estranheza são alterações de ordem fonético-fonológicas que se concretizam no vocabulário do maranhense, a exemplo de “alevantar” (levantar) e “bassora” (vassoura), “apregar” (pregar) e tantos outros.

4.1.2 Crenças sobre espanhol venezuelano

A tabela a seguir apresenta o resultado do teste de crenças sobre o falar do imigrante venezuelano. As afirmações contidas nesse teste buscam expor as crenças sobre a w3fala do imigrante venezuelano e sua presença nas escolas de Roraima.

Tabela 11 - Teste de crenças sobre o espanhol venezuelano

Sobre o espanhol venezuelano	Concordo	Discordo	Total de concordâncias	Total de discordâncias
O aluno venezuelano fala difícil.	1-2-3-4-5-6-7-10	8-9	8	2
É difícil ensinar a língua portuguesa a um aluno venezuelano.	2-3-4-5-7-10	1-6-8-9	6	4
É difícil fazer avaliação de língua portuguesa a aluno venezuelano.	2-3-4-5-7-10	1-6-8-9	6	4
O professor deve avaliar, nos alunos venezuelanos, mais a escrita que a oralidade.	2-3-5-7-6	1-4-8-9-10	5	5
É difícil interagir com um aluno venezuelano.	7-10	1-2-3-4-5-6-8-9	2	8
O ensino de regras gramaticais ajuda os alunos venezuelanos a falarem melhor.	1-3-4-5-6-7	2-8-9-10	6	4
A abordagem sobre variações linguísticas do português ajuda os alunos a falarem melhor.	1-2-3-4-5-6-7-8-10	9	9	1
A abordagem sobre variações linguísticas do português ajuda os alunos venezuelanos a escreverem melhor.	1-2-6-8-10	3-4-5-7-9	5	5
A abordagem sobre variações linguísticas do português pode atrapalhar a aprendizagem de português dos venezuelanos.	3-9	1-2-4-5-6-7-8-10	2	8

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 11 mostra que oito professores concordam que o aluno venezuelano fala difícil, e o adjetivo “difícil” foi utilizado para representar a compreensão da língua nas interações em sala de aula. Essa suposição, entretanto, não se confirmou, pois a maioria dos professores não concordou que é difícil interagir com um aluno venezuelano, com base na premissa que a interação pode ser mediada e realizada de formas diversas, além da fala. Os professores relataram que os alunos brasileiros são receptivos e estimulam o aprendizado da língua portuguesa aos colegas venezuelanos, fazendo-se constantemente de intérpretes e tradutores, orientando e colaborando na realização das tarefas de sala, facilitando a interação entre o aluno estrangeiro e professor.

Houve maior discordância quanto à afirmação de que a abordagem das variações linguísticas do português pode atrapalhar a aprendizagem do português pelos venezuelanos. E, por oposição, pode-se afirmar que a abordagem das variações linguísticas do português não atrapalha a aprendizagem do português pelos

venezuelanos. Isso indica que a presença de alunos venezuelanos não motiva uma restrição à abordagem do tema, confirmando o apontamento de 9 professores que concordam que a abordagem das variações linguísticas do português ajuda os alunos venezuelanos a falarem melhor o português.

Seis professores concordam que é difícil ensinar e fazer avaliação da língua portuguesa a um aluno venezuelano. Mas, quanto ao elemento a ser avaliado, ainda há uma imprecisão. Metade diz que a oralidade deve ser o foco da avaliação, enquanto a outra metade diz ser a escrita. Seis professores acreditam que ensinar gramática pode levar os alunos venezuelanos a falarem melhor. Essas afirmações levam a crer que a valorização dos aspectos orais está ligada às dificuldades do professor em entender o espanhol e achá-lo difícil, confirmando a afirmação de que o aluno venezuelano fala difícil. O fato de os professores não serem coesos em relação ao que se deve privilegiar no ensino de língua portuguesa em aula regular do ensino básico a um aluno estrangeiro pode estar relacionado à falta de orientação sobre quais aspectos devem ser exigidos nessas avaliações.

4.1.3 Crenças sobre práticas de ensino

A tabela a seguir (Tabela 12) apresenta o resultado do teste de crenças sobre práticas de ensino de língua portuguesa. As afirmações contidas nesse teste buscam expor alguns aspectos sobre práticas de ensino de língua portuguesa em escolas de Roraima.

Tabela 12 - Teste de crenças sobre práticas de ensino de língua portuguesa

Sobre práticas de ensino	Concordo	Discordo	Total de concordâncias	Total de discordâncias
O papel do professor é ensinar a norma padrão/culta da língua portuguesa.	1-2-3-4-6-7-8-10	5-9	8	2
O ensino de gramática ajuda os alunos a falarem/interagirem melhor.	1-3-4-6-7-8-10	2-5-9	7	3
A abordar variações linguísticas em sala de aula é difícil.	2-3-6-7-	1-4-5-8-9-10	4	6
A gramática normativa representa a norma culta.	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10		10	0
Há falas bonitas e falas feias.	3-4-6-7-	1-2-5-8-9-10	4	6
O professor deve ensinar os alunos a falarem de acordo com a gramática.	1-4-6-8-10	2-3-5-7-9	5	5

O ensino de gramática ajuda o aluno a escrever melhor.	1-2-3-4-6-7-8-9-10	5-	9	1
Na escola, o ensino de aspectos da escrita é mais importante que o ensino de aspectos da oralidade.	1-5-10	2-3-4-6-7-8-9	3	7
O ensino de aspectos da escrita ajuda o aluno a falar melhor.	1-3-4-5-7-8-9-10	2-6	8	2
Os aspectos morfossintáticos do português são mais abordados em sala que os outros aspectos da língua.	2-3-9-10	1-4-5-6-7-8	4	6
O professor deve trabalhar de forma mais intensa com aspectos da norma culta/gramática em sala de aula.	1-5-6-7-8	2-3-4-9-10	5	5
O professor deve trabalhar com tema variação linguística em sala de aula.	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10		10	0
Na escola se ensina mais gramática do que outros aspectos da língua portuguesa.	1-9-10	2-3-4-5-6-7-8-	3	7
Na escola, o ensino de gramática representa o ensino de língua portuguesa	2-7-10	1-3-4-5-6-8-9	3	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela 12 mostram que todos os dez professores concordam que se deve trabalhar com variação linguística em sala de aula e que a gramática normativa representa a norma culta. Nove concordam que o ensino de gramática ajuda o aluno a escrever melhor. Oito concordam que o papel do professor é ensinar a norma padrão/culta da língua portuguesa aos alunos e que o ensino de aspectos da escrita ajuda o aluno a falar melhor. Sete concordam que o ensino de gramática ajuda os alunos a falarem/interagirem melhor, e seis concordam que os aspectos morfossintáticos do português são mais abordados em sala que os outros aspectos da língua.

Em contraposição, sete discordam que, na escola, o ensino de gramática representa o ensino de língua portuguesa, que o ensino de aspectos da escrita é mais importante que o ensino de aspectos da oralidade e que se ensina mais gramática do que outros aspectos da língua portuguesa. Seis discordam que é difícil abordar variações linguísticas em sala de aula e quatro afirmam que há falas bonitas e falas feias. Há empate quando se afirma que o professor deve ensinar os alunos a falarem de acordo com a gramática e que deve trabalhar de forma mais intensa com aspectos da norma culta/gramática em sala de aula.

Esses apontamentos mostram algumas inconsistências e inseguranças dos professores e remetem aos amplos debates já existentes sobre causas e consequências do conceito de língua adotado pelo professor (GERALDI, 2002); sobre o que ensinar e como ensinar a língua portuguesa e como se trabalha o tema variação linguística (POSSENTI, 2002; BORTONI-RICARDO, 2005); e sobre os rumos que a formação de professor deve tomar para o ajuste de conhecimentos e práticas para ensino de língua portuguesa (MATTOS e SILVA, 2006; ANTUNES, 2003).

De forma geral, os professores acreditam que a variedade linguística maranhense, especialmente a variedade do falante menos escolarizado, causa estranheza, e que a variedade lexical, fonética e fonológica são os traços mais perceptivos dessa variedade, confirmando os dados do quadro 14.

Sobre a fala do imigrante venezuelano, apesar de negarem dificuldades na interação com o aluno falante de espanhol na aula de língua portuguesa, os professores concordam que o falante venezuelano fala difícil, assim como concordam que é difícil fazer avaliações (provas), mas não há consenso sobre qual modalidade se deve priorizar, se a oral ou a escrita.

Em relação às crenças sobre as práticas de ensino, os colaboradores acreditam que o papel do professor é ensinar a norma padrão/culta da língua portuguesa e que a gramática normativa representa essa norma, mas discordam que se ensina mais gramática do que outros aspectos da língua e que o ensino de gramática representa o ensino da língua. Todos concordam que o professor deve trabalhar com o tema variação linguística.

4.2 AS ATITUDES DOS PROFESSORES

Para o teste de atitudes foram feitas gravações com quatro informantes, sendo duas maranhenses e duas venezuelanas. Em cada par havia uma mais escolarizada e outra menos escolarizada. Considera-se que as atitudes linguísticas dos professores são resultantes das crenças historicamente constituídas no estado, relacionadas ao histórico de migração e aos valores atribuídos aos falantes da variedade linguística maranhense e do espanhol venezuelano. Dessa forma, as gravações são instrumentos de representação das falas desses migrantes e as atitudes do teste não decorrem somente do fato de ouvir, mas também de fatos históricos anteriores a esse

ouvir e de valores já associados aos falantes dessas variedades e aos aspectos linguísticos de suas falas.

Os quadros de apresentação de resultados são compostos pelas qualificações “agradável”, “aceitável”, “bonito”, “positivo”, “correto”, “prestígio social” e “escolaridade” e pelos números 1 ao 10, que representam cada professor. Seguindo algumas características da pesquisa de Bortoni-Ricardo (2008a), no corpo dos quadros, na primeira coluna à esquerda, constam os termos avaliativos associados às qualificações, a exemplo da qualificação “agradável”: **Não agradável/desagradável, Pouco agradável, Razoavelmente agradável, Agradável e Totalmente agradável.** Nas colunas seguintes, há o número de identificação de cada professor e sua escolha.

Motivado pela polarização dos adjetivos usados em escalas que variam de “muito pouco” a “muito” (LAMBERT et al. 1960) e também pelo princípio do diferencial semântico (OSGOOD, 1964), para análise, estabeleceu-se um padrão menos complexo, com os parâmetros “negativo”, “regular” e “positivo”, distintos pelas cores vermelha, amarela e verde, consecutivamente.

Ao final das apresentações de todas as gravações, foi questionado aos professores se havia, em sala de aula, alunos que apresentassem as mesmas características linguísticas das informantes³⁸ e apenas o professor 1 disse não haver falantes com essas características. Todos os outros confirmaram a existência dessas variedades em sala. Esse fato valida a escolha das variações para investigação e também valida a importância de se conhecer como elas são tratadas em sala.

4.2.1 Atitudes sobre a variedade maranhense

Os resultados do teste de atitudes em relação à variedade linguística maranhense serão expostos em pares que correspondem à dupla de informantes, de forma que as avaliações para cada qualificação aparecerão, em primeiro lugar, para a variedade da informante maranhense mais escolarizada (INF1-MA^{+E}) e, em segundo, para a informante maranhense menos escolarizada (INF2-MA^{-E}).

³⁸ Subseções 3.2.2.1 e 3.2.2.2.

4.2.1.1 Qualificações “agradável”, “aceitável” e “bonito” para a variedade maranhense

A seguir, constam os resultados para as qualificações “agradável”, “aceitável” e “bonito” para a variedade maranhense. Essas qualificações são parâmetros de avaliação para aceitação pessoal do professor em relação à fala da informante.

Quadro 15 - Qualificação “agradável” para variedade maranhense INF1-MA^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não agradável/desagradável				X						
Pouco agradável		X	X							
Razoavelmente agradável	X								X	
Agradável					X	X	X	X		X
Totalmente agradável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 - Qualificação “agradável” para variedade maranhense INF2-MA^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não agradável/desagradável										
Pouco agradável	X	X	X	X					X	
Razoavelmente agradável					X	X		X		X
Agradável							X			
Totalmente agradável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 17 - Qualificação “aceitável” para variedade maranhense INF1-MA^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não aceitável										
Pouco aceitável										
Razoavelmente aceitável		X	X	X						
Aceitável	X				X	X	X	X	X	X
Totalmente aceitável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 - Qualificação “aceitável” para variedade maranhense INF2-MA^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não aceitável		X								
Pouco aceitável			X						X	X
Razoavelmente aceitável						X	X	X		
Aceitável	X			X	X					
Totalmente aceitável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 - Qualificação “bonito” para variedade maranhense INF1-MA^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não bonito/feio				X						
Pouco bonito		X	X							
Razoavelmente bonito	X								X	
Bonito					X	X	X	X		X
Totalmente bonito										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 20 - Qualificação “bonito” para variedade maranhense INF2-MA^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não bonito/feio		X		X						
Pouco bonito	X		X		X				X	X
Razoavelmente bonito						X		X		
Bonito							X			
Totalmente bonito										

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar os quadros 15, 17 e 19, referentes às qualificações “agradável”, “aceitável” e “bonito”, dos trinta apontamentos possíveis, a INF1-MA^{+E} recebeu dezessete apontamentos positivos, na faixa verde. A INF2-MA^{-E} (Quadros 16, 18 e 20) recebeu nove apontamentos regulares, nas faixas amarelas, e dezesseis negativos, nas faixas vermelhas. Esse resultado está associado ao fator escolaridade, visto que a informante INF1-MA^{+E} é mais escolarizada e apresenta mais características da norma culta em suas falas³⁹, variedade mais socialmente prestigiada e geradora de atitudes mais positivas. Confirma-se, como já previsto em trabalhos na área de Sociolinguística

³⁹ Ver seção 3.2.2.1

(SCHERRE, 1998; OMENA; 1998, PAIVA,1998; SILVA, 1998), que a maior escolaridade é fator de relevância na produção de variedades mais socialmente prestigiadas. Esse resultado está associado também à presença de mais marcas dialetais na fala da INF2-MA^{-E} do que na fala da INF1-MA^{+E}, visto que essa última já sofreu influências do maior tempo de moradia em Roraima.

Observa-se, entretanto, que a INF1-MA^{+E}, mesmo sendo mais escolarizada, não recebeu nenhum apontamento de alto grau avaliativo como **totalmente agradável, totalmente aceitável, ou totalmente bonito**, apesar de ter o mesmo grau de escolaridade que os professores colaboradores, com graduação e especialização. Esses dados refletem os estigmas sobre o maranhense e sua fala, criados histórico e socialmente no processo de colonização do estado, como já discutido no subtítulo 1.2.3.

4.2.1.2 Qualificações “positivo” e “correto” para a variedade maranhense

No quadros a seguir, constam os resultados para as qualificações “positivo” e “correto” para a variedade maranhense. Tendo em vista a natureza da profissão e as concepções de ensino e avaliação adotadas, essas qualificações são utilizadas como parâmetros mais ligados às práticas do professor, dada a sua função de avaliar o uso da língua.

Quadro 21- Qualificação “positivo” para variedade maranhense INF1-MA^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não positivo/negativo				X						
Pouco positivo		X								
Razoavelmente positivo	X		X							
Positivo					X	X	X	X	X	X
Totalmente positivo										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22 - Qualificação “positivo” para variedade maranhense INF2-MA^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não positivo/negativo		X		X						
Pouco positivo	X							X		X
Razoavelmente positivo			X			X	X			
Positivo					X				X	
Totalmente positivo										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 23 - Qualificação “correto” para variedade maranhense INF1-MA^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não correto/incorreto				X						
Pouco correto		X	X							
Razoavelmente correto	X				X		X			
Correto						X		X	X	X
Totalmente correto										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 24 - Qualificação “correto” para variedade maranhense INF2-MA^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não correto/incorreto		X		X						
Pouco correto	X		X		X					X
Razoavelmente correto						X	X	X		
Correto									X	
Totalmente correto										

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos quadros 21 e 23, pode-se observar que a INF1-MA^{+E} recebeu mais apontamentos positivos, no total de dez. Já a INF2-MA^{-E}, de acordo com os quadros 22 e 24, recebeu três apontamentos positivos e onze negativos. Especificamente sobre o termo “correto”, houve três apontamentos de **regular/razoável** para as duas falantes. Houve um apontamento de “correto” para a INF2-MA^{-E} e quatro para a INF1-MA^{+E}.

Este resultado suscita algumas ponderações:

- Sobre a formação profissional: os professores não percebem a variação como característica inerente à língua e esse conhecimento ainda não foi adquirido na formação profissional e/ou revertido em conhecimento científico e práticas de ensino.
- Sobre o ensino de gramática e o conceito de “erro”: as práticas de ensino de língua adotadas pelos professores ainda são balizadas primariamente pelos princípios da gramática normativa⁴⁰, que prescreve o uso “certo” da língua e classifica como “errado” qualquer uso diferente das suas prescrições e a fala da INF2-MA^{-E} apresenta características diversas das estabelecidas como

⁴⁰ Quadro 53, p.138.

corretas. Essa classificação foi reproduzida⁴¹ quando solicitado aos professores as formas de possíveis abordagens do modelo de fala da INF2-MA^E.

4.2.1.3 Qualificações “prestígio social” e “escolaridade” para a variedade maranhense

A seguir, constam os resultados para as qualificações “prestígio social,” no quadros de 25 e 26 e “escolaridade”, no quadros de 27 e 28, para a variedade maranhense. Essas qualificações são ligadas à perspectiva de atuação social dos falantes dessa variedade. Esses termos podem mensurar a visão do professor sobre a variedade maranhense nas relações sociais cotidianas. Sabe-se que é comum e corriqueiro apontar essa variedade como sinônimo de “fala errada”, “fala engraçada” e motivo constante de piadas e gracejos (LUZ, 2013).

Quadro 25 - Qualificação “prestígio social” para variedade maranhense INF1-MA^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não apresenta prestígio social/Desprestigiado										
Apresenta pouco prestígio social		X		X					X	
Apresenta razoável prestígio social	X		X		X					
Apresenta prestígio social						X	X	X		X
Apresenta total prestígio social										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 26 - Qualificação “prestígio social” para variedade maranhense INF2-MA^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não apresenta prestígio social/Desprestigiado				X	X				X	
Apresenta pouco prestígio social			X							X
Apresenta razoável prestígio social						X		X		
Apresenta prestígio social	X	X					X			
Apresenta total prestígio social										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 27 - Qualificação “escolaridade” para variedade maranhense INF1-MA^{+E}

⁴¹ Ver as discussões sobre como trabalhar com as variedades, item 4.3.3 e o quadro 68, p.156.

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não escolarizado. (Alfabetizado)			X							
Pouco escolarizado. (Fundamental-I)	X	X		X						
Razoavelmente escolarizado. (Fundamental-II)						X	X		X	
Escolarizado. (Ensino Médio)					X			X		X
Altamente escolarizado. (Ensino Superior)										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 28 - Qualificação “escolaridade” para variedade maranhense INF2-MA^E

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não escolarizado. (Alfabetizado)		X	X	X					X	
Pouco escolarizado. (Fundamental-I)	X				X	X	X	X		X
Razoavelmente escolarizado. (Fundamental-II)										
Escolarizado. (Ensino Médio)										
Altamente escolarizado. (Ensino Superior)										

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao “prestígio social”, houve, quadro 25, quatro apontamentos positivos e três negativos para a INF1-MA^{+E}. Para a INF2-MA^{-E}, no quadro 26, os apontamentos negativos foram cinco, contra três positivos. Esses dados representam o posicionamento social vigente em relação à variedade maranhense, já que a falante mais escolarizada é residente em Roraima há vinte anos e, pelo tempo de residência e escolaridade, apresenta características linguísticas diferentes da INF2-MA^{-E} e, mesmo ainda apresentando algumas características atribuídas à variedade maranhense, essas não despertam nos juízes ouvintes a mesma reação que desperta a fala da informante menos escolarizada com menos tempo de residência em Boa Vista.

Na qualificação “escolaridade”, no quadro 27, foram apontados quase todos os níveis, menos o que realmente caracterizava a INF1-MA^{+E}, o **ensino altamente escolarizado (Ensino Superior)**. A expectativa dos professores em relação ao item **altamente escolarizado** supera o modelo apresentado pela falante, sendo-lhe atribuído até termo **não escolarizado (Alfabetizado)**. À INF2-MA^{-E}, no quadro 28, foram atribuídos apenas apontamentos negativos, nenhum apontamento referente a sua real escolarização, o item **razoavelmente escolarizado**, correspondente ao Ensino Fundamental II.

A tabela 13, a seguir, apresenta uma comparação entre as qualificações atribuídas à INF1-MA^{+E} e à INF2-MA^{-E}

Tabela 13 - Comparação entre as falas das informantes maranhenses

INF1-MA ^{+E}				INF2-MA ^{-E}			
	Neg	Neutro	Pos		Neg	Neutro	Pos
Agradável	3	2	5	Agradável	5	4	1
Aceitável	-	3	7	Aceitável	4	3	3
Bonito	3	2	5	Bonito	7	2	1
Positivo	2	2	6	Positivo	5	3	2
Correto	3	3	4	Correto	6	3	1
Prestígio social	3	3	4	Prestígio social	5	2	3
Escolaridade	4	3	3	Escolaridade	10	-	-
Total	18	18	34	Total	42	17	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando as atitudes dos professores quanto às falas das informantes, confirmam-se atitudes mais positivas em relação à informante mais escolarizada, com a somatória de trinta e quatro apontamentos positivos, enquanto a informante menos escolarizada obteve apenas onze positivos. A maioria dos apontamentos para essa informante foi de viés negativo, somando quarenta e dois.

4.2.1.4 Sobre as atitudes que a variedade maranhense gera e as abordagens em sala de aula

Questionou-se sobre as atitudes geradas em sala de aula em relação à variedade maranhense. Os quadros 29 e 30, a seguir, descrevem a opinião dos professores sobre as atitudes geradas para cada variedade.

Quadro 29 - Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF1-MA^{+E}

INF1-MA ^{+E}	PROFESSORES										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Positivas					X	X	X	X	X	X	6 positivos
Negativas	X	X	X	X							4 negativos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 30 - Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF1-MA^{-E}

INF1-MA ^{-E}	PROFESSORES										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Positivas						X	X		X		3 positivos
Negativas	X	X	X	X	X			X		X	7 negativos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às atitudes que a variedade da INF1-MA^{+E} gera, seis professores responderam (quadro 29) que são positivas e quatro responderam que são negativas, contrariando, em parte, o item prestígio social (Quadro 25), já que sete professores afirmaram que essa variedade apresenta prestígio social de regular a positivo. Quanto à INF2-MA^{-E}, sete professores afirmaram (quadro 30) que essa variedade gera mais atitudes negativas.

Considerando o princípio microetnográfico de que os trabalhos com variação linguística devem partir da realidade de sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2005) e que a escola deve ocupar-se com as regras que os alunos ainda não conhecem (POSSENTI, 2002), os professores foram questionados se os modelos de fala apresentados podem ser utilizados para análise e estudo em sala de aula.

Os quadros 31 e 32 apontam que a maioria dos professores considera viável o trabalho com esses modelos de fala.

Quadro 31 - As características da fala da INF1-MA^{+E} são modelos para análise em sala?

INF1-MA ^{+E}	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sim		X		X	X	X	X	X	X	
Não										
Talvez	X		X							X

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 32 - As características da fala da INF1-MA^{-E} são modelos para análise em sala?

INF2-MA ^{-E}	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sim	X	X	X	X	X	X	X			X
Não								X		
Talvez									X	

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 31, sete professores afirmaram que a variedade da INF1-MA^{+E} é modelo para análise em sala e oito afirmaram o mesmo sobre INF2-MA^{-E}, conforme

quadro 32. Cabe ainda verificar e discutir como seria a condução desse trabalho de análise linguística. Mas ao associar esses dados às discussões sobre como trabalhar com as variedades e aos planejamentos⁴², percebe-se, apesar do reconhecimento da necessidade do trabalho com a variação, que há uma tendência relacionada às polarizações geradas pela utilização dos conceitos de certo e errado.

Uma observação necessária é que o maior número de apontamentos menos positivos em todos os itens está entre os professores do interior. Com isso, pode-se relacionar esse resultado ao fato de que o interior do estado é o local que comporta o maior número de trabalhadores rurais, lavradores, geralmente pouco escolarizados. Muitos deles têm o Maranhão como estado de origem e isso proporciona um contato mais frequente desses professores com essa variedade da língua e, por isso, também as têm mais frequentemente em sala e na convivência social das pequenas cidades em que residem.

É importante ressaltar que, no interior do estado de Roraima, a escola e a igreja são as duas instituições que mais indistintamente agregam a população, visto que são os locais onde mais acontecem os eventos políticos, sociais, religiosos, entre outros, motivando o convívio entre pessoas de distintas classes sociais, profissões e escolaridades diversas e proporcionando contatos linguísticos frequentes entre as variedades existentes no estado. Mas, pelos resultados, o contato mais frequente com falantes da variedade maranhense não produz maior aceitação. Infere-se, então, que as atitudes mais negativas dos professores são intensificadas pelo contato e isso indica a carência na formação profissional, especialmente do professor do interior, que, por questões diversas, entre elas a distância da capital e a indisponibilidade de acesso à formação, perpetua o ciclo gerado pela formação insuficiente/ descontinuada do professor.⁴³

4.2.2 Atitudes sobre o espanhol venezuelano

Os resultados do teste de atitudes em relação à fala do imigrante venezuelano serão expostos em pares que correspondem à dupla de informantes, de forma que as avaliações para cada qualificação aparecerão em primeiro lugar para a variedade da

⁴² Item 4.3.3, p.155. Planejamentos: Quadros 62 a 66.

⁴³ Figura 10, p.170.

informante venezuelana mais escolarizada (INF3-VE^{+E}) e em segundo para a informante venezuelana menos escolarizada (INF4-VE^{-E}).

4.2.2.1 Qualificações “agradável”, “aceitável” e “bonito” para o espanhol venezuelano

Nos quadros 33 a 38 a seguir, constam os resultados para as qualificações “agradável”, “aceitável” e “bonito” para fala do imigrante venezuelano. Essas qualificações são parâmetros de avaliação para aceitação pessoal do professor em relação à fala da informante.

Quadro 33 - Qualificação “agradável” para espanhol venezuelano INF3-VE^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não agradável/desagradável	X			X						
Pouco agradável		X			X	X				
Razoavelmente agradável			X				X		X	X
Agradável								X		
Totalmente agradável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 34 - Qualificação “agradável” para espanhol venezuelano INF4-VE^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não agradável/desagradável				X						
Pouco agradável		X								
Razoavelmente agradável	X		X			X	X	X		X
Agradável					X				X	
Totalmente agradável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 35 - Qualificação “aceitável” para espanhol venezuelano INF3-VE^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não aceitável										
Pouco aceitável										
Razoavelmente aceitável			X	X			X			X
Aceitável	X	X			X	X		X	X	
Totalmente aceitável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 36 - Qualificação “aceitável” para espanhol venezuelano INF4-VE^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não aceitável										
Pouco aceitável										
Razoavelmente aceitável	X	X	X			X	X	X		X
Aceitável				X	X				X	
Totalmente aceitável										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 37 - Qualificação “bonito” para espanhol venezuelano INF3-VE^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não bonito/feio				X						
Pouco bonito		X	X			X				
Razoavelmente bonito	X				X		X			X
Bonito								X	X	
Totalmente bonito										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 38 - Qualificação “bonito” para espanhol venezuelano INF4-VE^{-E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não bonito/feio		X		X						
Pouco bonito										X
Razoavelmente bonito	X		X			X	X	X		
Bonito					X				X	
Totalmente bonito										

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a qualificação “agradável”, no quadro 33, o espanhol venezuelano da INF3-VE^{+E} obteve cinco apontamentos negativos, divididos entre os termos **pouco agradável** e **desagradável**. No quadro 34, para esse item, a INF4-VE^{-E} obteve apenas dois apontamentos mais negativos.

Para a qualificação “aceitável”, no quadros 35 e 36, houve apontamentos que indicam mais tolerância da maioria dos professores, pois todos os apontamentos para as duas informantes venezuelanas ficaram entre os itens **razoavelmente aceitável** e **aceitável**, que correspondem aos parâmetros mais regulares e positivos.

Para a qualificação “bonito”, no quadros 37 e 38, a maioria dos professores apontou o parâmetro regular, **razoavelmente bonito**. Os outros quatro professores

apontaram os itens **pouco bonito e feio**. No teste de crenças, alguns professores (3-4-6-7) confirmaram haver falas bonitas e falas feias e esse resultado confirma a indicação de alguns deles.

4.2.2.2 Qualificações “positivo” e “correto” para o espanhol venezuelano

A seguir, constam os resultados dos quadros 39 a 42, referentes às qualificações “positivo” e “correto” para o espanhol venezuelano. Tendo em vista a natureza da profissão e as concepções de ensino e avaliação adotadas, essas qualificações são utilizadas como parâmetros mais ligados às práticas do professor, dada a sua função de avaliar o uso da língua.

Quadro 39 - Qualificação “positivo” para espanhol venezuelano INF3-VE^{+E}

	Professor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não positivo/negativo				X						
Pouco positivo	X	X				X				
Razoavelmente positivo			X				X			X
Positivo					X			X	X	
Totalmente positivo										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 40 - Qualificação “positivo” para espanhol venezuelano INF4-VE^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não positivo/negativo				X						
Pouco positivo	X									X
Razoavelmente positivo		X	X			X	X	X		
Positivo					X				X	
Totalmente positivo										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 41 - Qualificação “correto” para espanhol venezuelano INF3-VE^{+E}

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não correto/incorreto				X						
Pouco correto	X	X				X				
Razoavelmente correto			X		X		X	X		X
Correto									X	
Totalmente correto										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 42 - Qualificação “correto” para espanhol venezuelano INF4-VE^E

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não correto/incorreto				X						
Pouco correto		X								X
Razoavelmente correto	X		X				X	X		
Correto					X	X			X	
Totalmente correto										

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as qualificações “positivo” e “correto”, a maioria dos professores indicou que o espanhol venezuelano se posiciona mais nas linhas amarelas, correspondente aos parâmetros regulares **razoavelmente positivo** e **razoavelmente correto**, mas mais positivo que correto. Assim, dos quarenta apontamentos possíveis, na somatória total para essas qualificações, quatorze foram negativas, dezessete neutras e nove positivas. Isso mostra mais neutralidade na avaliação dos professores. Essa neutralidade pode estar ligada à falta de domínio do espanhol como língua estrangeira.

4.2.2.3 Qualificações “prestígio social” e “escolaridade” para o espanhol venezuelano

Nos quadros 43 a 46 constam os resultados para as qualificações “prestígio social” e “escolaridade” para o espanhol venezuelano. Essas qualificações são ligadas à perspectiva de atuação social dos falantes dessa variedade. Esses termos podem mensurar a visão do professor sobre o espanhol venezuelano nas relações sociais cotidianas.

Quadro 43 - Qualificação “prestígio social” para o espanhol venezuelano INF3-VE^E

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não apresenta prestígio social/Desprestigiado										
Apresenta pouco prestígio social	X					X			X	
Apresenta razoável prestígio social		X	X	X	X		X			X
Apresenta prestígio social								X		
Apresenta total prestígio social										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 44 - Qualificação “prestígio social” para o espanhol venezuelano INF4-VE^E

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não apresenta prestígio social/Desprestigiado										
Apresenta pouco prestígio social		X								X
Apresenta razoável prestígio social	X		X	X	X	X	X		X	
Apresenta prestígio social								X		
Apresenta total prestígio social										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 45 - Qualificação “escolaridade” para o espanhol venezuelano INF3-VE^E

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não escolarizado. (Alfabetizado)										
Pouco escolarizado. (Fundamental-I)	X									
Razoavelmente escolarizado. (Fundamental-II)						X	X	X	X	X
Escolarizado. (Ensino Médio)		X	X	X	X					
Altamente escolarizado. (Ensino Superior)										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 46 - Qualificação “escolaridade” para o espanhol venezuelano INF4-VE^E

	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não escolarizado. (Alfabetizado)										
Pouco escolarizado. (Fundamental-I)			X			X	X	X	X	
Razoavelmente escolarizado. (Fundamental-II)	X	X		X	X					X
Escolarizado. (Ensino Médio)										
Altamente escolarizado. (Ensino Superior)										

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre “prestígio social”, houve seis apontamentos regulares para a INF3-VE^E e sete para a INF4-VE^E. Portanto, a maioria dos professores atribuiu o termo **razoável prestígio social** à fala das informantes venezuelanas.

Quanto à “escolaridade”, cinco professores atribuíram o termo **razoável** à INF3-VE^E e outros cinco professores atribuíram **pouco escolarizada** à INF4-VE^E. Esses resultados confirmam que os professores de língua portuguesa não possuem os mesmos mecanismos de avaliação para avaliar o espanhol venezuelano. Fato compreensível se considerarmos que a formação desses professores não contempla esse conhecimento e que o fluxo migratório vivenciado pelo estado de Roraima impôs essa condição de interação ao professor, visto que há a necessidade legal de acolher o aluno venezuelano nas escolas públicas. Observa-se também que a demanda de acolhimento gerou também uma demanda de políticas adequadas a esse acolhimento

que ainda não está presente nos serviços oferecidos pelo estado, entre eles, o da educação, em especial, o ensino de língua portuguesa.

Tabela 14 - Comparação entre as falas das informantes venezuelanas

INF3-VE ^{+E}				INF4-VE ^{-E}			
	Neg	Neutro	Pos		Neg	Neutro	Pos
Agradável	5	4	1	Agradável	2	6	2
Aceitável	-	4	6	Aceitável	-	7	3
Bonito	4	4	2	Bonito	3	5	2
Positivo	4	3	3	Positivo	3	5	2
Correto	4	5	1	Correto	3	4	3
Prestígio social	3	6	1	Prestígio social	2	7	1
Escolaridade	1	5	4	Escolaridade	5	5	0
Total	21	31	18	Total	18	39	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando as atitudes dos professores com relação às informantes, observam-se (Tabela 14), com pequena diferença, atitudes mais negativas em relação à informante mais escolarizada, com a somatória de vinte e um apontamentos, enquanto a informante menos escolarizada obteve apenas dezoito apontamentos negativos. Vale observar que a INF4-VE^{-E} é adolescente e esse fato pode ser revelado pelo timbre da voz, o que pode produzir uma avaliação pela associação à idade escolar e, conseqüentemente, determinar que a adolescente deva estar em séries do ensino fundamental. É pertinente lembrar que o fator escolaridade para as informantes venezuelanas não apresenta o mesmo peso que apresenta para as falantes maranhenses, pelo fato de os professores não disporem dos mesmos conhecimentos técnicos que têm sobre o português em relação ao espanhol venezuelano.

De forma geral, a observação mais pertinente é que os apontamentos para cada informante não apresentam muitas diferenças, quando são comparados aos parâmetros positivo, negativo e neutro, sendo este último o mais apontado para as duas falantes, resultado que indica mais tolerância em relação à fala e à língua das informantes venezuelanas.

4.2.2.4 Sobre as atitudes que o espanhol venezuelano gera e as abordagens em sala

Questionou-se sobre as atitudes geradas em sala de aula em relação ao espanhol venezuelano. Os quadros 47 e 48 apresentam a opinião dos professores sobre as atitudes geradas para cada variedade.

Quadro 47 - Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF3-VE^{+E}

INF3-VE ^{+E}	PROFESSORES										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Positivas		X	X	X			X	X	X	X	7 positivos
Negativas	X				X	X					3 negativos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 48 - Atitudes geradas em sala de aula pelo modelo de fala da INF4-VE^{-E}

INF3-VE ^{-E}	PROFESSORES										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Positivas		X	X	X	X		X	X	X	X	8 positivos
Negativas	X					X					2 negativos

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre o tipo de atitudes que essas falas podem gerar, a grande maioria dos professores - sete para a INF3-VE^{+E}, (quadro 47) e oito para a INF4-VE^{-E}, (quadro 48) - respondeu que geram atitudes positivas. Portanto, dos 20 apontamento possíveis, quinze foram positivos e cinco negativos.

Observa-se que, sobre as falas das informantes maranhenses constadas nos quadros 29 e 30, obteve-se nove apontamentos positivos e onze negativos. Essa comparação revela o prestígio da língua estrangeira na escola e entre os professores em contraposição à variedade maranhense.

A seguir, os quadros 49 e 50 apontam o resultado do questionamento sobre a possibilidade de abordar os modelos de fala em sala de aula. O espanhol venezuelano recebeu menos apontamentos em comparação à variedade maranhense: seis para a INF3-VE^{+E} (Quadro 49) e sete para a INF4-VE^{-E} (Quadro 50).

Quadro 49 - As características da fala da INF3-VE^{+E} são modelos para análise em sala?

INF3-VE ^{+E}	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sim				X	X	X	X		X	X
Não		X								
Talvez	X		X					X		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 50 - As características da fala da INF4-VE^{-E} são modelos para análise em sala?

INF4-VE ^{-E}	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sim		X		X	X	X	X		X	X
Não										
Talvez	X		X					X		

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, dos vinte apontamentos possíveis, quinze professores dizem que os modelos de fala que representam a variedade maranhense podem ser abordadas/trabalhadas em sala de aula e 13 dizem o mesmo sobre a fala das informantes venezuelanas. Confirma-se, então, com esses dados, o reconhecimento por parte dos professores de maior habilidade com o trabalho com a variedade do português do que com a língua estrangeira, posicionamento esperado conforme formação de cada professor.

Os professores relatam que os alunos brasileiros mostram-se receptivos aos alunos venezuelanos e mostram interesse tanto em ajudá-los nas tarefas da escola quanto em aprender o espanhol para interagir com eles, evidenciando o prestígio ao espanhol. Esse fato foi confirmado por seis dos dez professores quando responderam qual língua/dialeto causa mais estranheza ou preconceito em sala de aula, conforme quadro 51 e 52.

Quadro 51 - Língua/dialeto que causa mais estranheza/preconceito aos alunos

	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Variedade Maranhense	X		X	X				X	X	X
Espanhol venezuelano		X			X	X	X			

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, quando somados os apontamentos da faixa vermelha, que representam os adjetivos de grau mais negativo, tanto com relação à falante mais escolarizada quanto à menos escolarizada, pode-se confirmar que os professores demonstram atitudes mais negativas à variedade linguística maranhense, contabilizando setenta e dois apontamentos, ou seja, 40% dos cento e oitenta apontamentos possíveis. Em relação à fala do venezuelano, os professores demonstram atitudes mais positivas e neutras, pois, dos cento e oitenta apontamentos possíveis, apenas quarenta e quatro foram negativos, ou seja, apenas 24,4%.

Vale ressaltar que este resultado pode remeter a duas interpretações: a primeira se ancora no fato de que o brasileiro, de forma geral, tende, por fatores históricos, a apreciar e valorizar mais os elementos de origem das culturas e das línguas estrangeiras do que os nacionais, pois conhecer lugares, falar uma língua estrangeira, consumir produtos – linguísticos, culturais ou materiais - importados indica maior status social. Em relação à pesquisa, um fato demonstrativo dessa situação citado pelos professores é que os alunos das turmas geralmente se solidarizam com os venezuelanos recém chegados e demonstram mais interesse em interagir com os falantes de espanhol.

A segunda possibilidade de interpretação relaciona-se ao fato de os professores, por não conhecerem a língua espanhola e suas características variáveis, não poderem classificar ou avaliar o uso delas pelas informantes da mesma forma que podem fazer com a variedade maranhense. Dessa maneira, classificam negativamente a variedade maranhense, pois podem, como falantes nativos e professores de língua portuguesa, avaliar essa variedade como “certa” ou “errada” de acordo com os princípios avaliativos que estão habituados a usar, mas não dispõem do mesmo conhecimento sobre o espanhol para fazer essa classificação e, por isso, o resultado aponta para uma maior tolerância na avaliação sobre a fala das informantes venezuelanas.

Foi solicitado aos professores que descrevessem situações que correspondessem a atitudes linguísticas negativas ou positivas já presenciadas em suas salas de aula, relacionadas às variedades existentes no estado, em especial ao maranhense e ao espanhol venezuelano. O quadro 52 a seguir expõe as respostas dos professores:

Quadro 52 - Atitudes negativas ou positivas de alunos sobre as variedades linguísticas na sala de aula

Questão	Você já presenciou atitudes negativas ou positivas de alunos sobre as variedades linguísticas em sua sala de aula?
Professor	Resposta
1(I)	Um fato presenciado foi <u>críticas a um aluno maranhense</u> , pelo modo da fala de uma região diferente das demais.
2(I)	Algumas vezes, eles sorrindo, apontando palavras ditas de maneiras diferentes do que eles estão acostumados.
3(I)	Sim. Me recorde de um ex-aluno <u>recém-chegado do Maranhão (interior)</u> que tinha dificuldade de se relacionar com os demais por falar errado. O que o deixou mais chateado foi chamá-lo de Maranhão.
4(I)	Negativas: preconceito em relação à <u>fala dos alunos das vicinais</u> . Positivas: a admiração e curiosidades sobre o espanhol e o português (alunos venezuelanos)
5(I)	Em minha comunidade escolar houve uma redução de atitudes negativas sobre a variedade linguística, no entanto, isso ocorre com pessoas mais velhas que não se desfizeram das <u>variedades linguísticas que trouxeram quando aqui chegaram</u> .
6(C)	Negativa. <u>Devido ao sotaque de um aluno</u> , os demais pegavam tanto no pé dele com expressões desagradáveis que chegou ao ponto do aluno não querer mais ir à escola. E mesmo se trabalhando tal situação, a atitude de certos alunos não modificaram. Tanto que <u>o aluno se transferiu de escola</u> .
7(C)	Sim. A forma de falar de alguns alunos <u>que vem do interior do Maranhão e da Venezuela</u> .
8(C)	Sim, inúmeras vezes. Nesse contexto, o professor tem papel fundamental para mudar a forma de pensar desses alunos, levando-os a refletir sobre o respeito mútuo, a tolerância e a igualdade. Diante dessas intervenções (diálogo) o resultado tem sido positivo.
9(I)	Com certeza. <u>Os maranhenses são malhadados</u> devido a expressões como “nós fumo” “nós chegamos”.
10(C)	Sim, <u>acontece muito com as variações fonéticas e lexicais</u> , quando um aluno fala, o outro diz que não está correto e que ele não sabe falar e chama até de burro. Isso sempre acontece e no momento, já explico a questão da variação da língua. <u>E que na fala até se admite</u> .

Fonte: Elaborado pela autora.

As descrições dos professores indicam que à variedade linguística maranhense são sempre atribuídas atitudes negativas, conforme respostas dos professores 1(I), 3(I), 7(C) E 8(C) e confirmaram os resultados que constam no quadro 51 no qual há a afirmação que a variedade maranhense causa mais estranheza aos alunos.

Os professores relataram alguma experiência de preconceito linguístico vivido pelos seus alunos que têm o Maranhão como estado de origem e isso reafirma a existência histórica do preconceito linguístico contra essa grande parcela de migrantes

do estado de Roraima⁴⁴. Essas descrições indicam ainda que esse preconceito é recorrente nas escolas do interior e da capital, um ambiente que, por natureza, deve combatê-lo, o que demanda práticas de ensino que promovam a educação linguística de seus alunos.

4.3 ATITUDES E CRENÇAS *VERSUS* PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A função dessa subseção é verificar se há indícios, nas práticas dos professores registradas através dos seus planejamentos e de suas respostas a questionamentos direcionados, de abordagens que se relacionam aos resultados de suas atitudes, especialmente se há inclusão de abordagens sobre variação linguística e questões linguísticas regionais ou se há exclusão desses temas. Para tanto, expõe-se a visão geral do professor sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa, o seguimento das orientações dos documentos norteadores, referenciais curriculares e a própria descrição do professor sobre suas práticas.

O quadro 53 expõe a frequência com que os professores dizem abordar os temas **gramática e norma culta**, **oralidade** e **variação linguística** em suas práticas de ensino de língua portuguesa. Nove professores disseram que, semanalmente, abordam temas da gramática e norma culta, oito afirmam abordar a oralidade também semanalmente e cinco dizem abordar bimestralmente temas referentes à variação linguística.

Quadro 53 - Frequência de abordagem dos temas

Prof ^o	Gramática Norma culta	Oralidade	Variação Linguística
1(I)	Semanal	Semanal	Bimestral
2(I)	Semanal	Semanal	Mensal
3(I)	Bimestral	Bimestral	Bimestral
4(I)	Semanal	Semanal	Quinzenal
5(I)	Semanal	Quinzenal	Quinzenal
6(C)	Semanal	Semanal	Bimestral
7(C)	Semanal	Semanal	Bimestral
8(C)	Semanal	Semanal	Mensal
9(I)	Semanal	Semanal	Mensal
10(C)	Semanal	Semanal	Bimestral

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁴ Fato descrito na subseção 1.1.3.

A descrição da atitude de privilegiar o ensino de gramática relaciona-se à crença dos professores colaboradores sobre seu papel de professor, já que acreditam que o papel do professor é ensinar a norma padrão/culta da língua portuguesa e que a gramática normativa representa essa norma. Uma das consequências dessa prática é a avaliação negativa das características linguísticas da fala da maranhense menos escolarizada⁴⁵. Mas há divergências entre crenças sobre as práticas presentes na escola⁴⁶ e as atitudes, pois a quase totalidade dos professores admite abordar a gramática semanalmente, mas discordam que se ensina mais gramática do que outros aspectos da língua, e discordam também que o ensino de gramática representa o ensino da língua.

Todos concordam que o professor deve trabalhar com o tema variação linguística, mas a frequência da abordagem revela que esse tema ainda não está presente no ensino com a mesma frequência que se faz presente na língua na escola. Esse fato está relacionado à percepção do que é variação linguística e como ela faz parte da língua, bem como ao conceito de gramática. Os professores não reconhecem que os próprios temas já remetem à variação. Eles afirmam trabalhar mais frequentemente com gramática, que para eles representa a norma culta, mas não concebem que as variantes de menos prestígio também têm suas regras gramaticais (BAGNO, 2007).

Já a oralidade é tema que remete à orientação para monitoração e adequação do uso da língua ao contexto sociointeracional e que está, invariavelmente, ligado à variação da fala. Esse fato também se relaciona ao conceito de erro adquirido ao longo do processo de atuação e formação profissional, pois na seleção da abordagem de variedades e variantes mais prestigiadas está intrínseca a exclusão do que é considerado errado. O ensino da língua portuguesa, nessa perspectiva, não comporta atividades de reflexão sobre o uso e a análise linguística, práticas que corresponderiam mais à promoção da educação linguística.

Ao serem solicitados (Quadro 54) que apontassem a ordem, pelo grau de importância, das práticas de ensino e do resultado delas para o desenvolvimento das

⁴⁵ Item 4.2.1.2.

⁴⁶ Item 4.1.3.

habilidades necessárias aos alunos, com poucas variações, houve a indicação de que as práticas de ensino de língua portuguesa devem resultar nas habilidades de:

- 1º Ler, escrever e interpretar textos diversos para poder atuar socialmente.
- 2º Ter conhecimento dos fenômenos que envolvem a língua portuguesa e saber utilizá-los de acordo com os parâmetros exigidos para cada situação de interação.
- 3º Conhecer a estrutura gramatical correspondente à norma culta e aplicá-la conforme a necessidade.

Quadro 54- Grau de importância de práticas de ensino de língua portuguesa/resultado delas para o desenvolvimento das habilidades

	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ler, escrever e interpretar textos diversos para poder atuar socialmente;	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	2º
Conhecer a estrutura gramatical correspondente à norma culta e aplicá-la conforme a necessidade	2º	1º	3º	3º	3º	3º	1º	1º	3º	1º
Ter conhecimento dos fenômenos que envolvem a língua portuguesa e saber utilizá-los de acordo com os parâmetros exigidos para cada situação de interação	3º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	3º

Ao associar o resultado desse questionamento ao resultado sobre a frequência de abordagem da gramática e norma culta, oralidade e variação linguística, são observadas as inconsistências em relação às práticas dos professores e o resultado que eles esperam alcançar, pois privilegiam abordagem da gramática e esperam que essas práticas promovam nos alunos, primeiramente, **a habilidade de ler, escrever e interpretar textos diversos para poder atuar socialmente**. Pode-se inferir que os professores detêm conhecimentos de que o ensino tradicional, que privilegia o ensino de gramática, não se adequa mais às demandas sociais e, conseqüentemente, ao papel da escola, por isso elegem **ler, escrever e interpretar textos diversos para poder atuar socialmente** como propósito de ensino, mas não conseguem, ainda, transpor a teoria, o discurso, para a prática escolar, conforme afirmam Zilles e Faraco (2006), Mattos e Silva (2004) e Bagno (2000), por isso continuam com as práticas que são dos seus domínios.

4.3.1 As orientações e o acompanhamento das propostas dos documentos norteadores da prática

Segundo as diretrizes nacionais de educação, as práticas pedagógicas dos estabelecimentos escolares devem ser desenvolvidas em consonância com o sistema nacional de ensino, que prevê normas e diretrizes comuns a todos os estados. Cada estado deve seguir as diretrizes e planos nacionais e estabelecer normas complementares para seus sistemas de ensino. As escolas devem elaborar suas propostas pedagógicas seguindo essas orientações e agregando as adequações regionais em consonância com os anseios da comunidade escolar. Aos docentes, cabe participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e cumprir um plano de trabalho conforme essa proposta, que deve ser consolidada no planejamento do professor, que, por sua vez, deve ser orientado pela equipe pedagógica da escola. Sobre o acompanhamento das orientações dos documentos norteadores e dos referenciais curriculares e visando caracterizar parte desse percurso, buscou-se evidenciar o conhecimento do professor sobre a proposta político pedagógica (PPP) da sua escola, as orientações da escola para práticas de ensino nas diversas áreas de conhecimento, especificamente para o ensino de língua, a forma como o planejamento do professor é produzido e o que os professores dizem sobre suas práticas.

A proposta pedagógica é o documento que concretiza a gestão democrática das escolas, pois envolve gestores, professores, pais, alunos e funcionários da escola em sua elaboração. Deve abranger o eixo pedagógico, o eixo administrativo e o eixo financeiro da escola e deve ser aprovada e legitimada pela comunidade escolar (CARNEIRO, 2010). Para as discussões propostas, restringe-se o tópico ao eixo pedagógico, especificamente às orientações para o ensino de língua portuguesa.

Os quadros a seguir, 55 e 56, apresentam as respostas dos professores sobre o PPP das suas escolas.

Quadro 55 - Conhecimento dos professores sobre o PPP da sua escola

Questão: Indique o modo como foi desenvolvido o PPP da sua escola	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O PPP da escola ainda não foi desenvolvido.										
Por uma proposta do(a) diretor(a), apresentada aos professores e discutida coletivamente.	X	X	X							
Elaborado pela equipe gestora.					X					
Elaborado pelos professores e encaminhado aos gestores.						X	X	X		
Elaborado de outra maneira. Qual?				X					X	X
4- Grupos de trabalho e discutido coletivamente. 9- Não informou. 10- Está sendo elaborado por pequenos grupos de professores e a gestão, de acordo com a disponibilidade dos professores.										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 56 - Orientações sobre práticas de ensino contidas no PPP

Questão: Há, no PPP da escola, orientações específicas para práticas de ensino nas áreas de conhecimento que a escola oferece? (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias)	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sim			X			X	X	X		X
Não										
Não tenho essa informação	X	X		X	X				X	

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 56, de forma geral, os professores apontam que projetos foram elaborados coletivamente. Mas, ao serem questionados (Quadro 55) se neles havia orientações específicas sobre cada área de conhecimento, metade dos professores disse não ter essa informação e a outra metade afirma que há essa informação no PPP.

Ao relacionar as respostas do quadro 55 com o 56, todos os professores que afirmaram não ter informações sobre o conteúdo do PPP sabem da sua existência na escola e como foi desenvolvido. Na prática, isso mostra que metade dos professores não tem esse documento como norteador de suas práticas, como preconizam as diretrizes nacionais e estaduais e que esse documento cumpre um papel burocrático e pouco prático.

Os quadros 57 e 58 apresentam o resultado dos questionamentos sobre a frequência de planejamento dos professores. Os apontamentos dos professores

indicam que os planejamentos coletivos acontecem mais em regularidade bimestral (Quadro 57) e os individuais podem acontecer com frequência bimestral, quinzenal e semanal (Quadro 58).

Quadro 57 - Frequência do planejamento coletivo

Questão: Qual é a frequência do Planejamento coletivo na escola?	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anual					X					X
Semestral										
Bimestral		X	X	X		X	X	X	X	
Mensal	X									
Quinzenal										
Semanal										

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 58 - Frequência do planejamento individual

Questão: Qual é a frequência do Planejamento individual na escola?	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anual										
Semestral										
Bimestral				X	X	X	X	X		
Mensal										
Quinzenal	X		X						X	
Semanal		X								X

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 59 apresenta as respostas sobre orientações da coordenação da escola e metade dos professores afirma não haver orientações específicas da coordenação pedagógica da escola para o ensino de língua portuguesa.

Quadro 59 - Sobre orientações específicas da coordenação para o ensino LP

Questão: Há orientações específicas da coordenação para o ensino de língua portuguesa?	PROFESSORES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sim			X			X	X	X	X	
Não	X	X		X	X					X

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao se estabelecer relações entre os quadros de respostas, pode-se perceber que professores todos sabem como o PPP da escola foi elaborado, (Quadro 55), mas cinco (Quadro 56) não sabem se nele há orientações específicas para práticas de

ensino nas áreas de conhecimento, especialmente sobre língua portuguesa. Metade dos professores afirmam que não há orientações da coordenação da escola para o ensino de língua portuguesa (Quadro 59). Isso confirma que os professores planejam as aulas seguindo suas próprias crenças, construídas na prática e na formação profissional. Significa também que a sistematização e as orientações que deveriam acontecer no processo de ensino público no estado não dispõem da abrangência ideal e isso possibilita práticas autônomas, que dependem exclusivamente do plano de ensino do professor.

4.3.2 Atitudes e planejamento

Nos planejamentos dos professores a que se pôde ter acesso, foram averiguados os objetivos e previsões de práticas de ensino na busca de uma abordagem da língua na perspectiva interacional, que previsse a abordagem da variação linguística como elemento da língua e que previsse, ainda, enfoques sobre as características linguísticas de Roraima, já que há, no referencial do ensino médio e do ensino fundamental do estado de Roraima, orientações para abordagens desses temas. Na Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental (2010), apesar de não haver uma indicação expressa de qual perspectiva de conceito de língua deve-se adotar, nem de conteúdos que indiquem explicitamente o trabalho do professor sobre variações linguísticas e características sociolinguísticas do estado, há a seguinte apresentação do ensino sob perspectiva interacionista da língua:

A concepção interacionista contrapõe-se às visões conservadoras da língua [...]. Ao invés de exercícios de descrição gramatical e estudo de regras que só levam em conta a forma das palavras ou a sintaxe da língua, estuda-se a língua em uso e em situações concretas de interação. [...] Na visão sociointeracionista, em oposição a Saussure e Chomsky, admite-se a existência de variedades linguísticas. A norma culta é vista como uma variedade a mais e não como o único instrumento correto e capaz de representar uma cultura. (RORAIMA, 2010, p. 170).

Sobre o papel da escola e do professor no ensino de língua portuguesa, há a seguinte orientação:

Cabe à escola (professor), em primeira instância, enfrentar os preconceitos linguísticos, ensinando o respeito à diferença e libertando-se de mitos quanto à língua (como o da existência de uma

única forma certa de se falar, por exemplo) a fim de conscientizar os alunos sobre a necessidade de adequação da linguagem utilizada ao contexto de comunicação. (RORAIMA, 2010, p. 172).

No Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio (2012), há a recomendação para abordagem de temas sobre Roraima no primeiro bimestre de cada ano do ensino médio, conforme quadro 60:

Quadro 60 - Recomendações de conteúdos para o ensino médio em Roraima para o 1º bimestre

1º Bimestre	Conteúdo recomendado
1º ano	<p><u>Roraima como terra de emigrantes e imigrantes, promotora do pluralismo cultural e da miscigenação linguística.</u></p> <p>Povos Karib, Aruak, Makuxi, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Wai-wai, Waimiri-Atroari, Yekuana, Wapichana e Yanomami (Sanumá, Ninan, Yanomam, Yanomami) e suas contribuições linguísticas para a cultura regional e roraimense.</p> <p>Conhecimento da cultura, lendas, tradição e mitos da Região Amazônica, com ênfase em Roraima.</p> <p><u>As manifestações linguísticas usadas por diferentes grupos sociais de Roraima.</u></p> <p><u>A diversidade linguística presente em Roraima: contato entre dialetos e línguas diferentes (espanhol e inglês).</u></p>
2º ano	<p>O gênero descritivo nos romances da produção literária da Região Amazônica, com ênfase nos <u>romances literários de Roraima</u>.</p> <p>A estrutura narrativa nos contos, lendas e romances da Região Amazônica, com ênfase em Roraima.</p> <p>O teatro em Roraima: características e constituição dos grupos teatrais.</p> <p>Comparação entre os textos indianistas do Romantismo e os textos da produção literária da Região Amazônica e roraimense com a temática indígena.</p>
3º ano	<p>O hipertexto em Roraima: A cyber poesia.</p> <p>A linguagem jornalística em Roraima: principais características.</p> <p><u>Aspectos modernistas na literatura roraimense: movimentos vanguardistas (Movimento Roraimeira).</u></p> <p>Produção literária regional com ênfase na produção de Roraima: Eliakin Rufino, Neuber Uchôa, Zeca Preto, Ben Charles, Dorval de Magalhães, Nenê Macaggi, Eli Macuxi, George Farias e Alexia Linke. Região Amazônica: Inglês de Sousa, Thiago de Mello, José Veríssimo, Abguar Bastos, Dalcídio Jurandir, Raimundo Moraes, Eneida de Moraes, Milton Hatoum, etc.</p>

Fonte: Roraima (2012, p. 359).

No quadro 60 há a recomendação do trabalho com conteúdo sobre Roraima como terra de emigrantes e imigrantes, promotora do pluralismo cultural e da miscigenação linguística, com a literatura roraimense e com as manifestações

linguísticas usadas por diferentes grupos sociais de Roraima, com diversidade linguística presente em Roraima: contato entre dialetos e línguas diferentes (espanhol e inglês).

Nas indicações dos referenciais, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, há recomendações para a promoção de conhecimentos que dirimam os preconceitos historicamente construídos; para a exclusão de práticas que privilegiam tão somente o ensino de regras gramaticais; para a ampliação do conceito de língua; para a abordagem sistemática de temas referentes à migração e imigração e às consequências linguísticas e culturais decorrentes desse processo conforme , além da literatura de Roraima que, com frequência, expõe a história e as influências culturais dos povos que formaram estado de Roraima. Dessa forma, pretende-se encontrar essas orientações no planejamento dos professores.

Para a descrição a seguir, há a exposição do conteúdo bimestral para cada série/ano, com exceção do 6º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio, que não foram disponibilizados em tempo hábil para esta análise, apesar da solicitude dos professores em colaborar com a pesquisa. Dessa forma, dos dez professores, apenas sete disponibilizaram seus planejamentos para análise.

Aos professores foi questionado se conhecem os referenciais curriculares para o ensino de língua portuguesa para as séries em que lecionam, se eles os usam como referência para seus planejamentos e como tiveram acesso a esse documento. As respostas estão presentes no quadro 61.

Quadro 61 - Sobre o conhecimento/uso dos referenciais curriculares pelos professores

PROFESSOR	RESPOSTA
1	Não. Seriam de suma importância o estudo dessas diretrizes em conjunto para poder direcionar melhor nossas práticas de sala de aula.
2	Sim. Foi enviado para escola e repassado aos professores para o planejamento anual.
3	Sim, através dos encontros pedagógicos realizados pela escola e mais recentemente na elaboração do planejamento anual unificado realizado em Boa Vista.
4	Sim. A coordenação da escola disponibilizou a cópia em mídia e para xerox
5	Já utilizei. Tive acesso com outra professora que já estava na escola quando cheguei.
6	Sim. Ele nos foi repassado através da coordenação pedagógica e aplicado por meio de planejamento coletivo.

7	Sim. Planejamento coletivo. Coordenação.
8	Através de planejamento coletivo, juntamente com a equipe da SEED/RR
9	Superficialmente.
10	Sim, as coordenadoras da escola disponibilizaram o material

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com informações do Departamento de Educação Básica do estado – DEB/RR, ao iniciar o ano letivo de 2018, houve a organização de encontros gerais que tinham por finalidade promover orientações para a construção de planejamentos coletivos com os professores da rede estadual, por disciplina, com o objetivo de padronizar os planejamentos e estabelecer uma ordem na oferta de conteúdos para cada bimestre a todos os anos do ensino fundamental e médio. Essa ação tinha também por finalidade estabelecer uma relação direta entre os planejamentos dos professores e a proposta contida nos Referenciais Curriculares.

As respostas do professor 8 referem-se a esse planejamento coletivo. Mas de forma geral, não respondem às perguntas de forma a abranger todos os questionamentos. Os professores limitaram-se a responder se conheciam os Referenciais Curriculares e a forma que o documento lhes foi disponibilizado, mas nenhum deles afirmou usá-lo efetivamente nos seus planejamentos. Apenas o professor 1 afirmou não conhecer os referenciais, mas reconheceu a importância de se estudar esse documento. O professor 9 afirmou conhecê-lo superficialmente mas também não disponibilizou seus planejamentos. O professor 3, apesar de também não disponibilizar seus planejamentos, fez referência ao planejamento coletivo realizado pelo DEB. Os outros sete professores afirmaram conhecê-lo através da disponibilização do documento pelos coordenadores pedagógicos da escola ou por colegas de trabalho.

Para análise dos planejamentos disponibilizados pelos professores, foram selecionados os conteúdos por ordem dos anos do ensino fundamental aos anos do ensino médio e estão descritos nos quadros 62 a 66.

O planejamento do 7º, representado pelo quadro 62 ano prevê o trabalho com leituras, mas privilegia o ensino e análise de gramática.

Quadro 62 - Conteúdos 7º ano do Ensino Fundamental - Professor 10(C)

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
LEITURA: Poemas, poesias e histórias em quadrinhos GRAMÁTICA: Revisão das classes gramaticais. Substantivo e a classificação. Adjetivo; Numeral Pronome SINAIS DE PONTUAÇÃO: Ponto final, ponto continuando, vírgula, ponto e vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação reticências e dois pontos. Leitura e análise do Livro O irmão negro do, do Autor Valcyr Carrasco.	LEITURAS: Memórias e Contos GRAMÁTICA: Revisão de verbos, Advérbios Conjunções e interjeições. Palavras conotativas e denotativas Frase oração e período As conjunções Aposto e vocativo	LEITURAS: Crônicas e Artigo de opinião. GRAMÁTICA: Tipos de sujeito; Predicado; Adjunto adnominal; Adjunto adverbial	LEITURAS: Literatura de Roraima Músicas; Mitos e lendas Notícia e propaganda GRAMÁTICA: Objeto direto e indireto Figuras de linguagens. Metáfora; Metonímia; Onomatopeia etc. Elementos de textualidade

Fonte: Planejamento dos professores colaboradores da pesquisa. Elaborado pela autora.

No planejamento do 8º ano do EJA, presente no quadro 63, há indicações de abordagens com princípios mais interacionais, com o foco em leitura e produção de gêneros textuais, análise e reflexão sobre a língua, mas não há indicações de abordagens sobre variação linguística.

Quadro 63 - Conteúdos 8º ano do Ensino Fundamental - EJA - Professor 5(I)

1º bimestre	2º bimestre
Língua Oral: Usos e Formas Audição atenta em situações de interlocução, com intervenções adequadas, formulação de perguntas e opiniões; Relato de experiências pessoais ou coletivas de forma clara e ordenada; Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade; Narração de histórias conhecidas buscando aproximação das características discursivas do texto fonte; Conversas, debates e dramatizações.	Língua oral: usos e formas Audição atenta em situações de interlocução, com intervenções adequadas, formulação de perguntas e opiniões; Relato de experiências pessoais ou coletivas de forma clara e ordenada; Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade; Narração de histórias conhecidas buscando aproximação das características discursivas do texto fonte; Conversas, debates e dramatizações;

<p>Língua Escrita: Usos e Formas – Leitura de Textos Texto narrativo ficcional Reconhecimento do enredo e da ordenação temporal como elementos constitutivos do texto narrativo ficcional; Identificação do narrador e foco narrativo; Características próprias da fábula; Intencionalidade; Personagens, animais representando seres humanos; Moral da história.</p> <p>Língua Oral: Usos E Formas Produção De Textos Produção de textos: narrativos ficcionais, publicitários (classificados), jornalísticos Consideração das condições de produção: Finalidade; Especificidade da modalidade textual e do suporte; Papeis assumidos pelos interlocutores. Planejamento da produção envolvendo: Mobilização dos conhecimentos prévios. Inventário de ideias para o desenvolvimento do tema; Fatores de textualidade (coesão e coerência); Uso de pontuação / Segmentação; Concordância nominal e verbal; Ortografia; Acentuação.</p> <p>Análise e reflexão sobre e língua Identificação de recursos utilizados pelo autor para obter determinadas efeitos de sentido. Revisão e reescrita do próprio texto. OBS: Adequar os conteúdos considerando a linguagem e cultura local, por meio da literatura Roraimense.</p>	<p>Adequação da linguagem as situações de uso, através de conversas, debates, dramatizações e simulações.</p> <p>Língua escrita: Usos e formas – Leitura de Textos Texto Publicitário: Especificação do produto; Dados do anunciante; Linguagem objetiva; Uso de abreviaturas; Texto Jornalístico (reportagem) Elementos cotextuais, Manchete; Lead; Tratamento das informações (ampliação do fluxo informativo, do tema e argumento; utilização de elementos que variam hipóteses e variações apresentadas, inserção de quadros informativos, procedimentos lógicos de argumentação; Relação entre o corpo da reportagem e elementos complementares como fotos, gráficos, mapas, tabelas etc.</p> <p>Língua oral: Usos e formas-Produção de Textos Produção de textos: narrativos ficcionais, publicitários (classificados), jornalísticos Consideração das condições de produção: Finalidade; Especificidade da modalidade textual e do suporte; Papeis assumidos pelos interlocutores. Planejamento da produção envolvendo: Mobilização dos conhecimentos prévios. Inventário de ideias para o desenvolvimento do tema; Organização das informações mais relevantes para a redação propriamente dita. Produção escrita (rascunho) e edição final: Estabelecimento da unidade de sentido; Fatores de textualidade (coesão e coerência); Uso de pontuação / Segmentação; Concordância nominal e verbal; Ortografia; Acentuação.</p> <p>Análise e reflexão sobre a língua Identificação de recursos utilizados pelo autor para obter determinadas efeitos de sentido. Período simples: Análise sintática; Produção de Textos de Contos regionais (brasileiros) e universais Produção de Textos usados em redes sociais: diversos tipos. Revisão e reescrita do próprio texto OBS: Adequar os conteúdos considerando a linguagem e cultura local, por meio da literatura Roraimense.</p>
---	--

Fonte: Planejamento dos professores colaboradores da pesquisa. Elaborado pela autora.

No quadro 64 há o planejamento do nono ano, que apresenta como plano de trabalho do professor uma divisão entre produção de texto (redação) e ensino de gramática, mas em situações distintas, sem relações entre o texto a ser produzido e aplicação dos conhecimentos da gramática, sem referências a abordagens sobre variação da língua e aspectos sociolinguísticos do estado, distanciando-se da proposta de ensino na perspectiva interacional de ensino de língua.

Quadro 64 - Conteúdos 9º ano do Ensino Fundamental – Professor 7 (C)

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
GRAMÁTICA Linguagem; Sinônimo, antônimo, hiperônimos, polissemia; Linguagem verbal e não verbal; Conotação e Denotação; Figuras tônicas; REDAÇÃO Estudo de algumas palavras e expressões; Textos diversos; Produção textual; Interpretação do texto verbal e não verbal; Datas comemorativas	GRAMÁTICA Gêneros textuais (poesias, mitos, paródias, etc.); Sinais de pontuação; Ortografia; Predicado verbo-nominal Verbos ser e estar Vozes do verbo Vírgulas nas orações subordinadas REDAÇÃO Produção de histórias em quadrinhos; Intertexto; Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto ao gênero e às ideias;	GRAMÁTICA Orações subordinadas substantivas Períodos mistos Orações subordinadas adjetivas Pronomes relativos REDAÇÃO Comentário e discussões de contos lidos ou ouvidos (expandir, diminuir ou alterar o enredo, incluir e retirar personagens, mudar o conflito, o final etc.); Expressar opinião sobre ideias apresentadas em textos diversos; Leitura em Livros de José de Alencar, Monteiro Lobato, entre outro	GRAMÁTICA Estrutura das palavras Formação das palavras Derivação e composição Acentuação dos hiatos Emprego dos porquês REDAÇÃO Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e verso; Texto expositivo-informativo; Texto argumentativo; Variedades linguísticas da norma padrão;

Fonte: Planejamento dos professores colaboradores da pesquisa. Elaborado pela autora.

De forma geral, nas relações de conteúdos contidos nos planejamentos dos professores de ensino fundamental, não há indicações de abordagem de ensino além da produção de texto escrito e ensino de gramática. Também não há indicações de relações didáticas de integração e inter-relação entre esses conteúdos e nem entre conteúdos relacionados à variação da língua portuguesa. Nesse sentido, há poucos indícios de que os trabalhos desses professores sejam norteados pelo Referencial Curricular da Rede Pública Estadual e, além disso, revela-se que a prática do professor privilegia aspectos mais formais da língua e exclui abordagens mais interacionais e que indiquem a abordagem das características linguísticas do estado.

O planejamento do 1º ano do ensino médio, referente ao quadro 65, segue as orientações dos Referenciais Curriculares do estado. Nele há, conforme a proposta, a abordagem do conteúdo “História da formação linguística de Roraima e a relação da migração e do mecanismo cultural” e ainda “As variedades linguísticas na construção do texto”.

Quadro 65 - Conteúdos 1º ano do Ensino Médio - Professores 2(I) e 4(I)

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
<p>1 – Linguagem Formal / Informal (<u>História da formação linguística de Roraima, pontuando a relação da migração e do mecanismo cultural</u>);</p> <p>2 – Linguagem verbal e não verbal;</p> <p>3 – Elementos da Comunicação;</p> <p>4 – Funções da Linguagem;</p> <p>5 – Denotação e Conotação;</p> <p>6 – <u>As variedades linguísticas na construção do texto</u> (estudo linguístico da construção textual nas lendas da Região Amazônica, com ênfase nas lendas de Roraima);</p> <p>7 – Introdução aos gêneros do discurso;</p> <p>8 – Gênero textual e gêneros literários (introdução ao conhecimento da cultura, lendas e tradição nas abordagens sobre gênero oral, textual e escrito)</p> <p>9 – Gênero Oral (narrativas orais indígenas das etnias existentes em Roraima, seminário, mesa-redonda, entrevista, discurso de defesa, conferência, palestra, etc.);</p> <p>10 – Gênero escrito (contos, lendas, poesia, charges, biografia, anedota, notícia, gráficos, propagandas, tabelas, etc.);</p> <p>11 – Hipertexto e gêneros digitais;</p> <p>12 – A natureza da linguagem literária (a literatura e suas funções);</p> <p>13 – A linguagem da literatura</p>	<p>1 – Recursos Estilísticos: Figuras de Linguagem na construção do texto (análise dos recursos estilísticos na produção poética da Região Amazônica, principalmente de Roraima);</p> <p>2 – Literatura na Idade Média: Trovadorismo e Humanismo;</p> <p>3 – Gênero narrativo, descritivo e digital.</p> <p>4 – Texto e discurso – intertexto e interdiscurso (a intertextualidade na produção poética de escritores de Roraima);</p> <p>5 – Gêneros e tipos de textos;</p> <p>5.1- Gêneros textuais ou discursivos;</p> <p>6 – Organização narrativa: discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <p>7 – Semântica: significação das palavras, campo semântico, hponímia, hiperonímia e polissemia.</p> <p>8 – A ambiguidade na construção do texto, semântica, discurso, textualidade, coerência e coesão. A coerência e o contexto discursivo.</p> <p>9 – A intertextualidade na construção do texto.</p> <p>10 – Fonética e Fonologia</p>	<p>1 – Literatura Portuguesa: O Classicismo;</p> <p>2 – O Quinhentismo no Brasil: - Contexto histórico e social; Características;</p> <p>3 – Gênero Narrativo;</p> <p>3.1 – Os elementos do gênero narrativo (Lenda, Romance, Biografia, Conto; Piada, Novela, Crônica);</p> <p>4 – Gênero Descritivo;</p> <p>5 – A expressão escrita: ortografia na construção do texto.</p> <p>6 – Acentuação na construção do texto.</p> <p>7 – Pontuação na construção do texto.</p>	<p>1 – A linguagem barroca;</p> <p>1.1-O Barroco no Brasil;</p> <p>2 – A História social do Arcadismo;</p> <p>2.1- A linguagem do Arcadismo (características árcades na literatura local);</p> <p>2.2- O Arcadismo no Brasil;</p> <p>3 – Morfologia;</p> <p>3.1-Estruturas das Palavras. Os elementos mórficos na construção do texto;</p> <p>4 – Formação de Palavras: A formação de palavras na construção de textos;</p> <p>5 – Outros Processos de Formação de Palavras.</p> <p>6 – O Discurso e Texto - A relação entre discurso e texto (estudo do discurso político em Roraima). – A interlocução e o contexto.</p>

Fonte: Planejamento dos professores colaboradores da pesquisa. Elaborado pela autora.

No quadro 66 apresenta-se o planejamento do 3º ano do ensino médio, que divide-se em três tópicos bimestrais: literatura, gramática e redação e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tópico, mas não deixa clara a relação entre as competências de cada tópico e não há qualquer alusão às

características sociolinguísticas do estado. Pode-se relacionar a organização dos conteúdos desse ano aos conteúdos exigidos nas seleções de vestibular das universidades públicas do estado que ainda têm um sistema próprio de seleção, não atrelados exclusivamente ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM⁴⁷.

Quadro 66 - Conteúdos 3º ano do Ensino Médio - Professor 6(C) e 7(C)

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
<p>CONTEÚDOS DE LITERATURA</p> <p>Parnasianismo; Parnasianismo na história; Aspectos na poesia parnasiana brasileira; Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac; Simbolismo na História em Portugal e no Brasil; (Cruz e Souza; Alphonsus de Guimarães); Literatura brasileira do início do século XX</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas:</p> <p>Reconhecer as diversas características do século XX e identificar os vários autores.</p> <p>CONTEÚDOS DE GRAMÁTICA</p> <p>Figuras de linguagem; Produção de Texto; Gênero; Produção de Gênero;</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas:</p> <p>Reconhecer a função das figuras de linguagem na construção de sentidos dos textos;</p>	<p>CONTEÚDOS DE LITERATURA</p> <p>O Pré-Modernismo no Brasil (Monteiro Lobato, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Augusto dos Anjos); Primeiro Momento Modernista no Brasil (Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Alcântara Machado); Gênero épico, lírico e dramático; Semana da arte Moderna;</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas:</p> <p>Identificar as características modernistas nos autores.</p> <p>CONTEÚDOS DE GRAMÁTICA</p> <p>Advérbios; Flexão adverbial; Morfemas; Período composto e orações coordenadas. Oração subordinadas.</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas:</p> <p>Distinguir as orações coordenadas das orações subordinadas.</p>	<p>CONTEÚDOS DE LITERATURA</p> <p>A prosa brasileira depois de 1945: Autores</p> <p>A Literatura Africana em Língua Portuguesa: História e Literatura: escritores africanos de Língua Portuguesa.</p> <p>Competências:</p> <p>Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político; Reconhecer os usos da norma padrão da Língua Portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p> <p>CONTEÚDOS DE GRAMÁTICA</p> <p>Pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, reticências, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto final, aspas, parênteses e travessão). Uso adequado da pontuação nos textos.</p> <p>2 Concordância: Nominal, Verbal</p> <p>Gêneros textuais: crônica;</p>	<p>CONTEÚDOS DE LITERATURA</p> <p>A Poesia e o Teatro depois de 1945</p> <p>Prosadores da terceira geração do modernismo brasileiro;</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas:</p> <p>Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação</p> <p>CONTEÚDOS DE GRAMÁTICA</p> <p>Regência -Nominal - Verbal 5- Crase 6 - A Ordem dos Termos nos enunciados linguísticos: colocação - Colocação dos Termos na oração - Colocação dos pronomes pessoais átonos.</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas:</p> <p>Identificar a sintaxe de alguns verbos. Empregar corretamente a crase.</p> <p>CONTEÚDOS DE REDAÇÃO</p> <p>Gêneros Textuais: - Textos de divulgação científica: - Relatório -</p>

⁴⁷ A Universidade estadual de Roraima tem processo de seleção próprio, sem relação com o ENEM. Disponível em: <www.uerr.edu.br/vestibular>. A Universidade Federal de Roraima tem vários sistemas de seleção atrelados aos programas do governo federal, mas ainda oferece o próprio sistema de seleção. Disponível em: www.ufrr.br/cpv/. Acesso em 14 de abril de 2018.

<p>Conceituar e exemplificar as principais figuras de linguagem;</p> <p>CONTEÚDOS DE REDAÇÃO Redação (Narração e descrição); Parágrafo; Introdução, Desenvolvimento e conclusão; Coesão e coerência;</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas: Redigir textos dissertativos descritivos e narrativos a partir de uma temática; Reescrever contos alterando o foco narrativo</p>	<p>Classificar as orações.</p> <p>CONTEÚDOS DE REDAÇÃO A correspondência e suas linguagens; A narrativa ficcional; Texto dissertativo argumentativo; Estrutura e linguagem;</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas: Analisar os personagens do ponto de vista da narrativa, a temática.</p>	<p>Artigo de opinião (estudo dos artigos publicados nos jornais locais). Abaixo-assinado</p> <p>Competências: Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional;</p> <p>CONTEÚDOS DE REDAÇÃO Estabelecer a diferença entre os textos objetivos e subjetivos; Criar textos orais e escritos (contos e romances); Argumentação; Redação de vestibular texto dissertativo argumentativo.</p> <p>Competências: Reconhecer as diversas características dos textos narrativo e argumentativo. Analisar diferentes textos narrativos e argumentativos.</p>	<p>Artigo científico (estudo de artigos científicos sobre questões locais: literatura, língua, política, economia, meio ambiente, etc.). - Resenha- Seminário; Redação de vestibular texto dissertativo argumentativo;</p> <p>Competências e habilidades a serem alcançadas: Reconhecer as características objetivas e subjetivas em variadas tipologias textuais.</p>
---	---	---	---

Fonte: Planejamento dos professores colaboradores da pesquisa. Elaborado pela autora

Depreende-se, portanto, que, nos planejamentos dos professores colaboradores do ensino médio, com exceção do planejamento do 1º ano, não está expressa a perspectiva de abordagens sobre as variações linguísticas de qualquer ordem, especialmente sobre as variedades mais estigmatizadas relacionadas ao histórico de formação do estado, ao processo de imigração e à presença e contato com a língua espanhola em sala de aula. Portanto, são poucas as coincidências entre as propostas dos Referenciais Curriculares do estado e o planejamento dos professores. Além disso, não há garantias de que os planejamentos dos professores representem efetivamente suas práticas de sala de aula, por causa da flexibilidade natural que o planejamento exige – fato que pode demandar alteração das propostas

iniciais –, e também por causa da característica *pro forma* que esse planejamento pode representar.

Através dos planejamentos, podem-se estabelecer compatibilidades e contradições entre crenças, atitudes e práticas. Todos acreditam que a gramática normativa representa a norma culta e nove concordam que o ensino de gramática ajuda o aluno a escrever melhor. Mas sete discordam que o ensino de gramática representa o ensino de língua portuguesa, que o ensino de aspectos da escrita é mais importante que o ensino de aspectos da oralidade e que se ensina mais gramática do que outros aspectos da língua portuguesa. A contradição está no fato de não concordarem que se ensina mais gramática do que outros aspectos da língua portuguesa e os planejamentos não indicarem maior diversificação nos temas de ensino: ao contrário, indicam a preferência pelo ensino de gramática. Dessa forma, as práticas expressas no planejamento dos professores estão mais relacionadas à crença de que o ensino de gramática ajuda o aluno a escrever melhor e de que a gramática normativa representa a norma culta.

Pode-se inferir, também, que o professor reconhece a necessidade do ensino de língua que considere e aborde mais sistematicamente a heterogeneidade, a variação linguística, e isso está presente no teste de crença. Mas, seja pela maior habilidade com os conteúdos, ou por verem maior importância social nos conhecimentos que se referem à gramática normativa, o professor não promove práticas sistemáticas de ensino que tenham como princípio a variação linguística.

Em relação às crenças, todos concordaram que o professor deve trabalhar com o tema variação linguística em sala de aula, mas isso não vem expresso em seus planejamentos. Considerando que as atitudes dos professores em relação à variedade maranhense, especialmente em relação aos falantes menos escolarizados, são mais negativas, e em relação ao falante de espanhol venezuelano são mais positivas, pode-se afirmar que essas atitudes não se manifestam de forma efetiva nos planejamentos, pois não há indícios de que os professores vislumbrem abordagens em sala, tanto para variações linguísticas em geral, quanto especificamente para a variedade linguística maranhense e para o espanhol venezuelano. Há, portanto, a inexistência desses temas, apesar de os professores admitirem já terem presenciado⁴⁸ atitudes negativas na escola, especialmente em relação ao aluno maranhense e sua fala.

⁴⁸ Quadro 52.

4.3.3 Sobre como trabalhar com as variedades

Questionou-se aos professores como eles trabalhariam em sala de aula com os modelos de falas apresentados nas gravações. Com esse questionamento, busca-se saber como essas falas e as variações nelas contidas poderiam ser abordadas.

4.3.3.1 Variedade maranhense

Os quadros 67 e 68 apresentam as respostas dos professores ao questionamento sobre como os modelos de fala da variedade maranhense poderiam ser abordados em sala.

Quadro 67 - Formas de possíveis abordagens do modelo de fala (INF1-MA^{+E})

Questões	Como esse modelo de fala (INF1-MA ^{+E}) poderia ser abordado em sala?
Professor	Respostas
1	Poderia ser abordado mostrando as diferenças e a influência da fala que vai passando de geração a geração, mas que houve interação e compreensão entre os falantes. Mas <u>devem também ter conhecimento da norma padrão para saber se expressar de maneira correta.</u>
2	Usando para estudar a linguagem formal e informal reescrita.
3	Não respondeu.
4	Análise das características dessa variante.
5	Esse modelo de fala apresentado é mais escolarizado, no entanto, também haveria aspectos a serem trabalhados. <u>Trabalharia reescrita e análise de outros áudios.</u> Penso que o aluno deve ser colocado em contato com as falas de desprestígio e a fala que apresenta prestígio.
6	Por meio de gravações dos falantes, ou até mesmo ao vivo com participantes, ou até mesmo analisando a fala dos próprios alunos, <u>transcrever as falas para o papel e debater com os alunos, levando-os a perceberem tais variantes.</u>
7	Por meio de entrevistas e vídeos.
8	Não respondeu.
9	Não respondeu.
10	Eu apresentaria para os alunos dois vídeos. Cada um com um tipo de fala diferente e, em seguida, <u>faria uma discussão perguntando se eles percebiam alguma diferença e que pudessem citá-las.</u> E depois apresentaria textos e músicas para verificar o grau de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 68 - Formas de possíveis abordagens do modelo de falar (INF2-MA^E)

Questão	Como esse modelo de fala (INF2-MA ^E) poderia ser abordado em sala?
Professor	Respostas
1	No meu ponto de vista, <u>deveria ser abordado de uma forma sem preconceito linguístico, respeitar o aluno que adquiriu a forma da fala no ambiente em que foi criado e mostrar a forma correta, que na escrita tem que escrever correto</u> e aos poucos ele vai perceber a forma certa de falar de acordo com a circunstância e o ambiente social. O estudo de gramática fará entender a forma padrão da língua.
2	Usando como exemplo para <u>ilustrar a diferença entre a fala e escrita</u> , pois temos que mostrar um cuidado especial para escrita.
3	Fazendo a <u>comparação com os níveis de fala</u> .
4	Abordando com os alunos (analisando) os aspectos citados, mas as características da turma iriam contribuir muito.
5	<u>Ressaltando que há diferenças entre fala e escrita</u> . Após o áudio, os alunos poderiam <u>transcrever a fala com objetivo de adequar essa variante à modalidade escrita</u> fazendo as adequações fonéticas/fonológicas, variação lexical e aspectos gramaticais/morfossintáticos.
6	Poderia ser levado à sala de aula pessoas com diferentes aspectos linguísticos e realizar uma espécie de <u>representação teatral</u> , de forma que os alunos percebessem essa variação. E aí, continuaria com debates a respeito, com representações escritas ou vídeo, culminando com apresentação para outras salas de aula, visando ampliar esse contexto e até <u>reduzir a discriminação dos próprios alunos</u> .
7	<u>Trazer textos abordando os tipos de variantes linguísticas</u> para trabalhar com alunos, vídeos etc. Trabalhar os próprios alunos, observando o estado ou a região, país de onde veio, como também por meio de entrevistas e pesquisas.
8	Através de atividades que favoreçam a <u>crítica da linguagem oral e escrita</u> , levando o aluno a refletir sobre a diversidade, bem como as diferentes formas de falar. Que não existe certo ou errado, existem sim variedades linguísticas regionais que precisam ser valorizadas nos grupos sociais. <u>O professor precisa trabalhar a gramática normativa pra que essas dificuldades sejam amenizadas e superadas</u> .
9	Como forma de chamar a atenção para diferentes dialetos.
10	Eu iniciaria falando a respeito do tema, logo em seguida colocaria um vídeo para os alunos ouvirem e, logo após, iniciaria uma discussão. <u>Trabalharia também um texto como referência ao assunto</u> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à variedade maranhense, percebe-se duas posturas distintas: Há uma postura mais compreensiva sobre aspectos da variedade, pois afirmam que a variedade deveria ser **abordada sem preconceito e com respeito** (Quadro 68, professor 1); que pode-se promover atividades que proporcionem **a percepção da variação** (Quadro 68, professor 6); que pode-se promover atividades que

proporcionem **a reflexão sobre a diversidade** e que **existem variedades linguísticas regionais que precisam ser valorizadas** (Quadro 68, professor 8). Mas percebe-se que algumas intenções dos professores estão ligadas também à comparação entre as modalidades oral e escrita para promover ao aluno a possibilidade de avaliação e escolha, geralmente entre certo e errado. Referem-se a **saber se expressar de maneira correta** (Professor 1, quadro 67); **ilustrar a diferença entre a fala e escrita** (Professor 2, quadro 68); **comparação com os níveis de fala** (Professor 3, quadro 68); **O professor precisa trabalhar a gramática normativa para que essas dificuldades sejam amenizadas e superadas** (Professor 8, quadro 68).

Depreende-se que o conceito de certo e errado ainda é um princípio que rege a prática do professor, confirmando o modo tradicional de tratar as variedades dialetais conforme previsto em Massini-Cagliari (2006), maneira que procura ensinar o que o professor conceitua como certo, o padrão ideal representado pelo ensino de gramática, para a qual a escola deve empenhar-se.

4.3.3.2 Espanhol venezuelano

Os quadros a 69 e 70 apresentam as respostas dos professores ao questionamento sobre como os modelos de fala do espanhol venezuelano poderiam ser abordados em sala.

Quadro 69 - Formas de possíveis abordagens do modelo de fala (INF3-VE^E)

Questão	Como esse modelo de fala (INF3-VE ^E) poderia ser abordado em sala?
Professor	Respostas
1	Não respondeu.
2	Talvez <u>relação entre as palavras parecidas com a língua portuguesa</u> .
3	Apesar de esta pessoa aparentar ter certa escolaridade, tem dificuldade em falar corretamente o português.
4	Análise de <u>semelhanças e diferenças entre a variante e a padrão</u> (a variante seria o espanhol com interferências do PB).
5	<u>Apresento grande dificuldade em lidar com essa situação</u> . Como esse aluno é falante de outra língua, penso que o essencial, inicialmente, é aprender a variação lexical, para o aluno se apropriar do significado das palavras.
6	Neste caso, <u>eu tenho dificuldade de trabalhar estas questões</u> , porém eu me esforçaria para realizar tal questão.

7	<u>Ensinar nosso idioma por meio de gramática, norma culta.</u>
8	Não respondeu.
9	Me achei em sala. <u>Acabo fazendo atendimento individualizado</u> aos alunos estrangeiros.
10	Em primeiro lugar, o professor deve ensinar essa <u>variante linguística (norma culta)</u> , lentamente para que o aluno possa compreender o que ele está falando. Podem ser colocados vídeos para que se possa fixar melhor o assunto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 70 - Formas de possíveis abordagens do modelo de fala (INF4-VE^E)

Questão	Como esse modelo de fala (INF4-VE ^E) poderia ser abordado em sala?
Professor	Respostas
1	Não respondeu.
2	Atividades de <u>reescrita</u> observando a ortografia.
3	Não respondeu.
4	Análise de semelhanças e diferenças entre a variante e a padrão e a interferência de uma na outra.
5	Não respondeu.
6	Socializando entre os próprios falantes, levando este conhecimento aos demais.
7	<u>Leituras diversas</u> , tipos de gêneros textuais como letras de músicas, textos jornalísticos, poemas etc.
8	Não respondeu.
9	Não respondeu.
10	Pode ser trabalhado com vídeos que tenham palavras, objetos etc. com significados iguais e diferentes e <u>muita oralidade</u> . <u>Pequenos textos para tradução</u> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o espanhol venezuelano, os professores expressam dificuldades em lidar com outra língua em sala de aula (Professores 5 e 6, quadro 69)⁴⁹ e, sobre práticas de ensino, não há consenso sobre o que trabalhar, se a oralidade ou a escrita da língua portuguesa, mas existe uma predisposição à oralidade, pois é a modalidade mais urgente para a comunicação em sala de aula. Os professores citam o trabalho com **cognatos** (Professores 2 e 4, quadro 69); **o ensino da norma culta e gramática** (Professores 7 e 10, quadro 69); **reescrita, leitura e tradução** (Professores 2, 7 e 10, quadro 70).

⁴⁹ Como já exposto em na subseção 4.1.3.

4.3.3.3 Sobre dificuldades, facilidades e influências dos professores

O quadro 71 apresenta as respostas aos questionamentos sobre as dificuldades/facilidades em abordar temas que remetam à variação linguística em sala de aula, considerando o contexto de ensino público de Roraima, os professores relatam dificuldades de ordens diversas.

Quadro 71 - Dificuldades/facilidades de abordar temas que remetem a variação linguística em sala de aula considerando o contexto de ensino público de Roraima

Questão	Relate as dificuldades/facilidades de abordar temas que remetem à variação linguística em sala de aula considerando o contexto de ensino público de Roraima.
Professor	Resposta
1	Não respondeu.
2	<u>Dificuldades quanto à falta de internet para trazer textos e vídeos diferentes do livro didático.</u>
3	As dificuldades são os vários alunos oriundos de outros estados e países vizinhos.
4	Dificuldade: <u>o preconceito enraizado nos alunos.</u> Facilidades: a variedade presente nas turmas.
5	Percebo mais dificuldades que facilidades em temas que abordam variações linguísticas. Talvez por carência na graduação, principalmente de práticas pedagógicas contextualizadas. Outro ponto é a falta de formação continuada ofertada pelo estado sobre este aspecto.
6	Se torna difícil, pois <u>os alunos se demonstram muito discriminatórios</u> , chegando a atrapalhar qualquer explicação devido a sua limitação de conhecimento e aceitação.
7	Uma das principais [dificuldades] <u>é a falta de materiais didáticos.</u> Livros. Os alunos ficam rindo dos colegas em sala de aula quando o conteúdo dá oportunidade de dialogar com os mesmos. Interação.
8	Abordar sobre variação linguística não é fácil, é um pouco delicado porque precisamos valorizar as diferentes formas de comunicação da fala. O currículo escolar precisa oferecer mais condições para que os professores e alunos tenham mais <u>acesso a material didático (livros, literatura)</u> para que este tema seja abordado. Como profissional da área, procuro me esforçar para que haja um equilíbrio entre ouvir e compreender o outro, independente da realidade regional ou até local, como imigrantes.
9	Senti muita dificuldade quando trabalhei no Amajari, município ao norte do estado, onde predominava o indígena e, na sua maioria, maranhenses e paraenses. Expressões como galinha (galhinha) na <u>fala do paraense era considerada errada</u> pelos demais. E ainda palavras como “truvo” (turvo/escuro) da fala do maranhense. Então vinha a fala do indígena. Acabei trabalhando a sensibilização de que não havia fala certa e errada.
10	Há muitas facilidades, os alunos gostam muito e interagem no momento das discussões. Eles lembram que algum parente já falou conforme a variação em questão.

Fonte: Elaborado pela autora.

As dificuldades citadas são o acesso a materiais de trabalho adequados (Professor 2, 7 e 8, quadro 71), o preconceito entre os próprios alunos (Professor 4, 6, 9, quadro 71), o receio de abordagens que causem constrangimentos aos alunos por eles empregarem determinadas variedades e a própria carência na formação inicial e continuada (Professor 5, quadro 71). Apenas o professor 10 citou facilidades no trabalho com esse tema, referindo-se ao próprio conhecimento dos alunos sobre as variedades adquiridas na vivência familiar e indicando que a sala de aula já contém os modelos e variações da língua. Depreende-se então, a importância de um dos princípios da Sociolinguística Educacional que diz que “a descrição da variação linguística não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que aquela variação assume para os atores daquele domínio” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 161). Assim sendo, esse princípio prevê que a sala é a fonte e matéria prima principal para ensino de língua. É a partir das necessidades demonstradas nesse ambiente que professor deve planejar suas ações e práticas de ensino, estabelecendo como objetivo a promoção da educação linguística (TRAVAGLIA, 2004).

Ao serem questionados se já desenvolveram algum trabalho em sala, no anterior ou no atual ano letivo (2017/2018), que discutisse aspectos sociolinguísticos do estado de Roraima, no quadro 72, apenas o professor 3 afirmou ainda não haver trabalhado.

Quadro 72- Considerando o último e o atual ano letivo (2017/2018) Você desenvolve ou já desenvolveu algum trabalho (aula, seminário, projeto didático ou algo dessa natureza) em sala que discuta aspectos de variações linguísticas presentes no estado de Roraima? Relate.

Professor	Resposta
1	Desenvolvi um projeto sobre variações linguísticas, não específico do estado de Roraima, /mas envolveu pesquisa de vários estados e obteve um resultado positivo, porque no município o contexto linguístico varia bastante devido as diferenças regionais e socioculturais.
2	Textos sobre os mesmos assuntos falados por pessoas de alguns estados, para leitura e debate. Isso mostra para os alunos essa veracidade.
3	Ainda não, porém, para o segundo semestre, haverá um jornal em português e espanhol
4	Aula sobre o assunto. (Expositiva e discussão sobre o assunto) Montagem de painel sobre as variantes

5	Sim, desenvolvi aula sobre variação linguística, apresentando discursos escolarizados, prestigiados, apresentando situações de adequação e uso inadequado nas interações sociais. Hoje percebo que foi um trabalho superficial, até mesmo pelo pouco conhecimento a respeito do assunto que tenho. Agora entendo que há possibilidade de maior aprofundamento nesse aspecto da variação linguística.
6	Ano passado (2017) o projeto “Mosaico” que envolveu todas as culturas, logo as variantes foram pertinentes. Em 2018 foi desenvolvido em nossa área o projeto “Roraima, terra amada” onde o foco, além da cultura, envolveu também as variações linguísticas e imigração venezuelana, na qual contribuiu muito para esse tema.
7	Projeto: Cultura, diversidade e ser humano. Roraima, terra amada Mosaico. Trabalhou-se todas as culturas e preconceitos da região norte.
8	Trabalhamos o projeto sobre “cultura, diversidade e ser humano”, nesse contexto a escola enfatizou a cultura e a diversidade do norte, que culminou com apresentações e exposições de cada trabalho realizado como música, poesia, dança, teatro, enfim, toda a questão da diversidade do nosso estado. Nesse contexto, a questão dos aspectos de variação linguística estão muito interligados, quando se trata de diversidade. Em sala de aula, esse assunto é muito discutido e trabalhado, uma vez que temos em sala de aula, uma vasta diversidade de culturas diferentes, que são os alunos, equipe e toda comunidade.
9	Em 2017, trabalhamos variação linguística do estado levando em consideração a presença nordestina (MA, PE, PB). Teriam que contatar um falante e depois discorrer sobre a diferença linguística, ressaltando a opinião do grupo sobre certo, errado, adequado. Apesar de ser uma turma de 6º ano, tivemos resultados ótimos uma vez que a maioria não possuía nenhuma noção da diferença como algo positivo. Desse então, passaram a ver com outros olhos a fala de alguns colegas
10	Eu trabalhei em 2017, um bimestre com variações linguísticas e os próprios alunos falavam que as pessoas que eles conheciam falavam como nós estávamos trabalhando (com os exemplos usados para representar as variações mais estigmatizadas). Eles sempre traziam relatos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os outros citam trabalhos desenvolvidos por eles nessa área em 2017. Todos são trabalhos pontuais, com exposição de características linguísticas dos estados e discussões sobre diferenças entre variações e variedades.

Em resposta sobre a influência da visão do professor sobre as variedades linguísticas em suas práticas de sala de aula, todos os professores concordam que a visão do professor sobre as variedades linguísticas pode influenciar as práticas de sala de aula, tanto para a promoção da tolerância e respeito como para a ampliação do preconceito, conforme quadro 73.

Quadro 73 - Sobre a influência da visão do professor sobre as variedades linguísticas em suas práticas de sala de aula

Questão	Você acha que a visão do professor sobre as variedades linguísticas pode influenciar as práticas de sala de aula? Como? Descreva um exemplo com algum fenômeno da língua.
Professor	Respostas
1	Concordo. Sendo uma influência positiva, podendo se fazer uma observação das falas e naturalidade. Pode também debater as diferenças regionais e socioculturais.
2	Sim, pois se enquanto professor (eu) for preconceituoso, posso incentivar os alunos a continuarem a ser também. Sempre temos que mostrar as diferenças, explicando que fazem parte da cultura da pessoa.
3	Sim, mostrando a importância de cada fala, cada dialeto para determinada comunidade, como sabemos é um fenômeno natural e deve ser assim respeitado.
4	Sim. As diferenças fonéticas/ fonológicas ou morfológicas das variantes regionais vistas como riqueza linguística, por exemplo.
5	A visão do professor sobre as variedades linguísticas é totalmente determinante e influencia a prática, sobretudo do que é adequado ou inadequado, do que é variante de prestígio e não prestígio. O conhecimento do professor determina como lidar com o preconceito linguístico. Procuro sempre trabalhar com a adequação da linguagem, sobretudo a linguagem utilizada para apresentação de um seminário e marco a diferença da linguagem utilizada em rodas de conversas, nas redes sociais e a linguagem escrita utilizada em texto, como notícia, artigo de opinião etc. Costumo observar e intervir na questão da concordância em que colocam o artigo no plural e deixam o substantivo e o verbo no singular.
6	Influenciar até pode, mas depende muito também da cultura e valores dos alunos, porque tem alunos que, em se tratando desse tema, são extremamente inconvenientes até mesmo com o professor.
7	Sim, se o professor não entender o conteúdo, terá dificuldade em repassar. A língua portuguesa é um fenômeno: a forma de falar caipira das pessoas que vivem no interior.
8	Sim, para que o professor possa contribuir efetivamente no processo de compreensão das variedades linguísticas. É preciso que ele esteja em busca constante de estudo sobre esse assunto, mostrando para o aluno que essa variedade é uma riqueza cultural e que deve ser valorizada.
9	Sim. Ainda há colegas que consideram correta apenas a gramática. Então, expressões que não estão de acordo com a gramática como naví (navio) são totalmente descartadas e, o que é pior, ridicularizadas.
10	Sim. Há Professores que acham que os alunos só devem aprender gramática normativa e esquecem da língua. No entanto, língua e gramática devem andar juntas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores reconhecem a influência de suas crenças e atitudes sobre os alunos e afirmam que o conhecimento sobre o tema é determinante para o trabalho do professor e para a ampliação do conhecimento do aluno.

4.4 ATITUDES E CRENÇAS *VERSUS* FORMAÇÃO

As duas universidades públicas do estado – Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Estadual de Roraima (UERR) – são responsáveis pela formação de muitos professores da rede pública e particular de ensino do estado. A UFRR atua apenas na capital, mas a Universidade Estadual, por seu caráter até então *multicampi*⁵⁰, conseguiu, nos últimos anos, oferecer formação aos profissionais que, por motivos de acesso, dentre outros, não conseguiram ingressar no ensino superior, que antes acontecia apenas em Boa Vista. Dessa forma, o curso de Letras dessa instituição já esteve presente⁵¹ em nove dos quinze municípios do estado: Boa Vista, Mucajaí, Iracema, Caracaraí, Rorainópolis/Nova Colina, São João da Baliza, Normandia⁵², Bonfim (fronteira com Guiana) e Pacaraima (fronteira com a Venezuela). Comprova-se esse fato nos dados a seguir, quadro 74, visto que sete dos dez professores colaboradores são ou estão em formação pela UERR.

⁵⁰ A Universidade Estadual de Roraima era, essencialmente, multicampi. Havia em sua estrutura funcional os Campus Boa Vista, Caracaraí, Rorainópolis, Baliza, Alto Alegre, Pacaraima e ainda salas descentralizadas do curso de Letras (e outros cursos) em Mucajaí, Iracema, Nova Colina (e outras localidades). Mas, devido a políticas de reestruturação da universidade, sua atuação tem restringindo-se a poucos *campi* e o curso de Letras, atualmente, faz-se presente em apenas dois municípios, Boa Vista e Rorainópolis, este último com a sua última turma. A partir do semestre 2019.2, o curso de Letras passará a funcionar apenas em Boa Vista.

⁵¹ O caráter de *multicampi* da Universidade Estadual de Roraima permitia a instalação, sob demanda, de diversos cursos de graduação nos municípios do estado. Dessa forma, os municípios demonstravam interesse em determinados cursos e esses eram oferecidos, sem obrigação de oferta contínua após o encerramento da turma.

⁵² O curso de Letras nesse município faz parte do PARFOR- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica/UERR.

Quadro 74 - Formação dos professores colaboradores

Prof	Formação inicial	Tempo de Formação?	Especialização na área? (Letras)	Especialização em outra área? (Letras)	Socio-linguística na formação inicial?	Socio-linguística na formação continuada?
1 (I)	Letras/UERR/2011	7	Não	Não	Não	Não
2 (I)	Letras/UFRR/2005	13	Não	Sim	Não	Não
3 (I)	Letras/UERR/2004	14	Não	Não	Não	Não
4 (I)	Letras/UFRR/2005	13	Sim	-	Não	Não
5 (I)	Letras/UERR (8ªS)	-	-	-	Não	Não
6 (C)	Letras/UFRR/2003	15	Não	Sim	Não	Não
7 (C)	Letras/UERR/2017*	1	Sim	-	Sim	Sim
8 (C)	Letras/UERR/2015*	3	Não	Sim	Sim	Sim
9 (I)	Letras/UERR/2012	6	Sim	-	Não	Não
10 (C)	Letras/UERR (8ªS)*	-	-	-	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora. *Professores formados pela UERR através do PARFOR em cursos de Letras/primeira ou segunda licenciatura.

Dos dez professores pesquisados, oito já são graduados em Letras e o professor 5, do interior, e o 10, da capital, já com formação em pedagogia, estão em fase final de formação em Letras. O tempo de formação dos professores colaboradores, excluindo aqueles que ainda estão em processo de formação, varia de um a quinze anos. Desses, seis têm pós-graduação em nível de especialização, mas apenas três têm especialização na área de Letras.

Quanto à formação inicial, uma característica relevante para atuação em sala de aula é o currículo do curso de Letras em vigor à época da formação inicial, mais exatamente, a presença da disciplina Sociolinguística na grade curricular dos cursos feitos pelos professores. A presença dessa disciplina na formação inicial do professor é importante porque é nela, especificamente, que são abordados temas sobre variação linguística, sobre os fatores linguísticos, sociais e geográficos que proporcionam variação e mudança à língua e sobre consequências sociais da percepção da variação, tais como o preconceito linguístico.

Quanto à presença/ausência da disciplina Sociolinguística na formação inicial do professor, constata-se que cursos de Letras das duas instituições não continham essa disciplina, ficando a cargo de outras disciplinas, tais como Linguística, abordarem temas mais pertencentes a essa área. Essa realidade mudou recentemente. Na Universidade Estadual de Roraima, a última reformulação do curso, em 2015, promoveu a inserção dessa disciplina em sua grade curricular. Na Universidade Federal de Roraima, essa inserção efetivou-se no primeiro semestre de 2018. Portanto, são poucos os professores egressos dos cursos de Letras ofertados por

essas duas instituições que tiveram, em sua formação inicial, uma disciplina que tratasse especificamente de fenômenos sociolinguísticos. Aqueles que tiveram esse acesso são recentemente formados, ou seja, são formados após o ano de 2015, a exemplo dos alunos formados pelo PARFOR, como os professores 7 e 8, ou estão em processo de formação, como o professor 10. De fato, não há, no ano de 2018, professores formados pelos cursos de Letras regulares, tanto da UFRR quanto da UERR, que tenham tido, em sua formação inicial, a disciplina de Sociolinguística.

A ausência dessa disciplina na formação inicial do professor de língua portuguesa é um fator relacionado aos resultados das práticas representadas pelos planejamentos de aula⁵³. Assim, sem formação adequada, as crenças e atitudes dos professores, adquiridas mais nos convívios sociais do que no processo de formação profissional, tomam rumos que conduzem a uma prática pedagógica que, mesmo que não promova o preconceito, contribui para sua manutenção, remetendo ao ciclo⁵⁴ gerado pela exclusão da abordagem sobre variação linguística na escola.

Dadas as características históricas do estado, a presença dessa disciplina na formação inicial do professor serviria, se não para prover novas práticas, pelo menos para oferecer conhecimentos elementares, princípio básico de mudança de práticas. A esse respeito, ao discutir sobre o ensino de língua portuguesa, seus entraves e suas “pedras no meio do caminho”, Mattos e Silva (2006, p. 284, 287) defende que é uma boa formação sociolinguística que fornece ao professor conhecimentos para “lidar com as normas-padrão, cultas, e vernáculas”. A autora também questiona: “onde fica a formação sociolinguística do professor, a meu ver, necessária para dar conta da heterogeneidade linguística com que o professor se defrontará na sua aula de português?” Em Roraima, ela deve estar, se não na formação inicial, ao menos, de forma constante, na formação continuada, ofertada pelo setor competente⁵⁵ a essa função e em parceria com as instituições públicas de ensino superior do estado. A capacitação do professor de língua portuguesa nessa área pode permitir abordagens mais adequadas ao ensino de língua portuguesa.

Defende-se, portanto, que a Sociolinguística é uma área de conhecimento e disciplina indispensável para a formação dos professores de línguas, e que a

⁵³ Como visto no item 4.3.

⁵⁴ Veja-se a figura 5, p.53.

⁵⁵ CEFORR-Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação que tem a função de prover e repassar cursos de formação aos profissionais da educação do Estado. Disponível em: <http://ceforryroraima.blogspot.com/>.

formação nessa área deve acontecer de forma constante, em caráter contínuo. Tal ideia é aceita pelos professores participantes da pesquisa, quando questionados (Quadro 75) se acreditam que um curso de Sociolinguística poderia ajudar em suas práticas de ensino de língua portuguesa, considerando o contexto de diversidade de Roraima.

Quadro 75 - Sociolinguística para subsidiar as práticas de ensino

Questão	Sociolinguística pode ajudar nas suas práticas de ensino de língua portuguesa?	
Professor	Resposta	
1	Sim	Com esses cursos, se adquire mais conhecimentos sobre o tema, se estreita mais conhecimentos da região (RR) com o país e outros.
2	Sim	Para podermos compreender melhor a diversidade, pois temos pessoas vindas de várias localidades.
3	Sim	Sem justificativa.
4	Talvez	Sem justificativa.
5	Sim	Pelo aprofundamento do assunto que o curso proporcionaria. Também ficaria bem mais informada sobre como trabalhar a diversidade e variação linguística de Roraima.
6	Sim	Porque ampliará o conhecimento diversificado de cada região.
7	Sim	Uma disciplina importante e fundamental para o conhecimento do aluno.
8	Sim	Porque a diversidade cultural em Roraima é grande e um curso desse vai contribuir muito com o ensino-aprendizagem
9	Sim	Sem justificativa.
10	Sim	Com certeza é um conhecimento a mais para ser aplicado na sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Oito desses professores afirmam que, apesar de participarem de cursos de formação oferecidos pelo CEFORR, e outros órgãos, ainda não participaram de cursos de formação continuada nessa área. Esses dados retratam o desacordo entre a formação do professor e a realidade em sala de aula. Outro fator a ser revisto é a disponibilidade e acessibilidade do professor da capital e do interior às formações ofertadas, pois sabe-se das dificuldades geradas pelo acúmulo de contratos dos professores, pela má gestão do tempo de formação que já consta na carga horária do professor, pelas distâncias que impedem o professor do interior a ter acesso aos cursos ofertados na capital e pela frequência de ofertas de cursos aos professores do interior. Há que implantar uma política de formação que promova, gradualmente, a superação dessas e de outras dificuldades.

Confirma-se, então, que a formação inicial e a continuada são determinantes para mudanças das crenças, atitudes e práticas dos professores. O conhecimento científico sistematizado sobre a língua e suas características substituem e alteram a atitude do professor sobre determinados fenômenos da língua. Dessa forma, essa formação continuada deve prever e proporcionar mudanças nas práticas de ensino que alterem o *status quo* referente ao ensino e aprendizagem de língua. Para tanto, deve-se proporcionar a aplicação, na prática, do conhecimento que os professores expressam no discurso.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE DOS RESULTADOS

Buscou-se, nesta seção, apresentar dados que indicassem as crenças e atitudes dos professores em relação à variedade linguística maranhense e ao espanhol Venezuelano e como essas crenças e atitudes podem relacionar-se às práticas e à formação dos professores. As análises expostas não eliminam as possibilidades de novas interpretações, característica recorrente em pesquisas nas áreas sociais. Na verdade, restringem-se a percepções e interpretações selecionadas, mas que podem ser ampliadas na medida em que se amplia também o tempo de apuração desses dados.

De forma geral, verificou-se:

- **Sobre crenças**

Sobre a variedade maranhense, todos os professores afirmam que esta causa estranheza para algumas pessoas, especialmente a variedade do falante menos escolarizado, e os traços lexicais são os que causam mais estranheza.

Sobre o espanhol venezuelano, os professores dizem que é difícil interagir com os alunos, avaliar seus conhecimentos de língua portuguesa e que o ensino de regras gramaticais ajuda os alunos venezuelanos a falarem melhor a língua portuguesa.

Sobre práticas de ensino, os professores concordam que se deve trabalhar com variação linguística em sala de aula; que a gramática normativa representa a norma culta; que o ensino de gramática ajuda o aluno a escrever melhor; que o papel do professor é ensinar a norma padrão/culta da língua portuguesa aos alunos; que o ensino de aspectos da escrita ajuda o aluno a falar melhor; que o ensino de gramática ajuda os alunos a falarem/interagirem melhor.

- **Sobre atitudes**

Comparando as atitudes dos professores em relação às informantes maranhenses (Tabela 13), as atitudes dos professores são mais positivas em relação à informante mais escolarizada, com a somatória de trinta e quatro apontamentos positivos (de uma possibilidade de setenta), enquanto a informante menos escolarizada obteve apenas onze positivos. A maioria dos apontamentos para essa informante foi de viés negativo, somando quarenta e dois.

Comparando as atitudes dos professores entre as informantes venezuelanas (Tabela 14), observam-se, com pequena diferença, atitudes mais negativas em relação à informante mais escolarizada, com a somatória de vinte e um apontamentos, enquanto a informante menos escolarizada obteve apenas dezoito apontamentos negativos. De forma geral, observa-se que os apontamentos para cada informante não apresentam muitas diferenças quando são comparados os parâmetros positivo, negativo e neutro, sendo este último o mais apontado para as duas falantes.

Observa-se também, que os professores apresentam atitudes mais negativas em relação à variedade maranhense do que ao espanhol venezuelano, pois o total de apontamentos positivos para falantes maranhenses é de 45, regulares 35 e negativos 60. Enquanto o total de apontamento para a falantes venezuelanas somam 31 positivos, 70 regulares e 39 negativos, conforme tabela 15, a seguir:

Tabela 15 - Comparação entre os dados sobre maranhenses e venezuelanas

Informantes maranhenses				Informantes venezuelanas			
	Neg	Regular	Pos		Neg	Regular	Pos
INF1-MA ^{+E}	18	18	34	INF3-VE ^{+E}	21	31	18
INF2-MA ^{-E}	42	17	11	INF4-VE ^{-E}	18	39	13
Total	60	35	45	Total	39	70	31

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Sobre práticas e formação**

Verificou-se que, apesar do reconhecimento da importância de ter a variação linguística como tema de abordagem em sala e reconhecer a heterogeneidade como características da língua, os planejamentos (Quadros 62 a 66) e declarações (Quadros 67 a 73) dos professores apontam para a priorização de ensino de aspectos da gramática normativa, tendo como princípio de avaliação o conceito de certo e

errado em relação aos usos da língua. Reconhecem que as atitudes influenciam a prática do professor em sala de aula e relatam dificuldades em executar um trabalho mais eficiente, dificuldades tais que vão desde o acesso a materiais didáticos e de apoio, até a necessidade de formação específica, especialmente na área de sociolinguística, área com a qual os professores tiveram pouco ou nenhum contato acadêmico.

- **Sobre a relação atitudes x prática x formação**

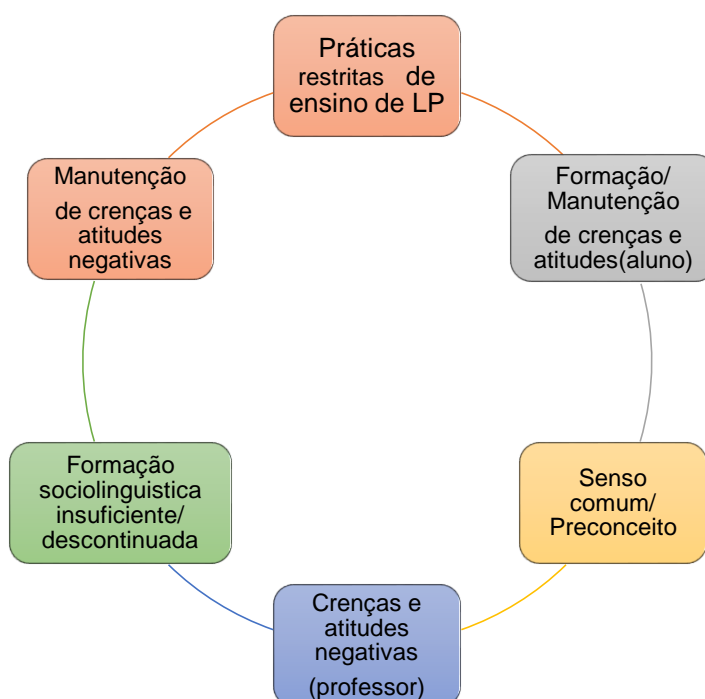
As atitudes em relação à variedade linguística maranhense e ao espanhol venezuelano são consequências, em primeiro lugar, do histórico de formação do estado em relação ao processo migratório mais antigamente do maranhense e mais recentemente do venezuelano. Esse processo criou, em relação ao maranhense, um estereótipo negativo, ligado à fala, às práticas culturais e religiosas, vistas como erradas e inferiores e, portanto, de pouco valor social, características retratadas pelos professores colaboradores. É importante ressaltar que as características linguísticas dos maranhenses não escolarizados não diferem tanto dos demais falantes nordestinos com essa mesmas características. As variações presentes nas falas desses migrantes fazem parte também de outras variedades do português brasileiro, mas as relações sociais e econômicas e os fatores históricos conduziram a esses falantes, em maior número no estado, avaliações mais negativas, atitudes preconceituosas que se sedimentaram nas relações sociais que produzem e reproduzem, até hoje em Roraima, preconceitos linguísticos a esses migrantes.

Em segundo lugar, podem-se estabelecer relações entre as atitudes negativas dos professores às variedades linguísticas apresentadas e a formação desses professores. Conforme os dados, os professores não tiveram formação sociolinguística adequada, essencial para formação do professor de português no estado, dadas as características sociolinguísticas que Roraima apresenta. A formação inadequada mantém as crenças e atitudes formadas pelo senso comum e colabora com a manutenção de velhas práticas de ensino que privilegiam e preveem mais o ensino de gramática normativa, pois os professores, contrariando o que os estudos da área recomendam (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008b; TRAVAGLIA, 2014; ANTUNES, 2003, 2014; ZILLES; FARACO, 2015), têm a crença de que esse

conhecimento é o mais necessário ao aluno e tudo o que foge aos princípios da gramática normativa é classificado como erro.

Esse fato gera um ciclo representado na figura 10, no qual **o senso comum e o preconceito** sobre variação linguística adquire historicamente pelo professor transformam-se em **crenças e atitudes negativas**. A **formação sociolinguística** inicial e continuadas que lhes são ofertadas são insuficiente/descontinuada e **mantem essas crenças e atitudes negativas**, que se concretizam em **práticas restritas de ensino** língua portuguesa que, por sua vez, colaboram para **manutenção de crenças e atitudes negativas nos alunos**, que serão os futuros profisses

Figura 10 - Ciclo gerado pela Formação insuficiente/descontinuada do professor



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessa realidade, confirma-se que os professores têm crenças e atitudes negativas relacionadas à variedade maranhense e à fala dos imigrantes venezuelanos em sala, ligadas às crenças sobre a língua e à perspectiva avaliativa de “certo” e “errado”, preconizadas pelo princípio de ensino de língua portuguesa brasileira baseado na gramática normativa. As atitudes dos professores relacionam-se à visão tradicional de ensino de língua portuguesa, efetivada através do ensino da gramática normativa, e confirmam a relação entre atitudes linguísticas e suas práticas de sala

de aula. Os professores apresentam restrição à abordagem dos temas que envolvem variação linguística, seja pela dificuldade didática de abordagem do tema, seja por dificuldades na transposição das teorias linguísticas e sociolinguísticas para práticas de sala de aula, fato que se relaciona à sua formação profissional.

CONCLUSÃO

Movido pela necessidade de conhecer a relação entre crenças e atitudes linguísticas, práticas pedagógicas e formação do professor em Roraima, este trabalho teve o objetivo de investigar as crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do estado de Roraima em relação às variações diatópicas estigmatizadas presentes em sala de aula e correlacioná-las à sua formação e às suas práticas pedagógicas. Entre tantas outras variedades e línguas presentes no estado, focou-se na variedade linguística maranhense e no espanhol venezuelano devido aos fatores sociais, históricos e geográficos relacionados aos processos de migração para colonização do estado, à imigração e posição de tríplice fronteira.

Mais antigamente, o processo de colonização do estado, especialmente no período de 1980 a 1991, incentivado e financiado pelo governo federal, contou com a migração em massa de maranhenses que, fugindo da situação de pobreza de seu estado de origem, viram em Roraima a possibilidade de vida nova e ascensão social. Esses trouxeram consigo sua cultura e características linguísticas tipicamente rurais do falante não escolarizado, características tais que consolidaram o estigma de que o maranhense fala “errado”, “feio”, “engraçado” e “não tem cultura”, gerando preconceito social e linguístico ainda hoje presente nas mais diversas esferas sociais do estado.

Recentemente, o processo de imigração de venezuelanos para Roraima, facilitado pela posição geográfica de fronteira e motivado pela crise social e política de seu país, gerou uma crise humanitária em Roraima, causando colapso ao estado, sobrecarregando os serviços de saúde, segurança e educação, situação que gerou a insatisfação da população local e motivou conflitos de diversas ordens entre roraimenses e venezuelanos, que são vistos de maneira preconceituosa por uma parcela da população.

Nesse contexto, a língua consolida-se como elemento de identidade e diferença e gera crenças e atitudes diversas e a escola é um dos ambientes agregadores das características linguísticas do estado, restando ao professor lidar com as mais diversas demandas de ensino em relação à língua portuguesa. Diante disso, considerou-se relevante promover um estudo dessa natureza, pela necessidade de conhecer fatos para poder agir sobre eles, tendo em vista o papel do professor do curso Letras da UERR na formação inicial e continuada dos professores do ensino básico de Roraima.

O trabalho foi apresentado em quatro seções que discutiram: 1- o contexto da pesquisa, apresentando as características sociolinguísticas do estado de Roraima, bem como o histórico de sua formação populacional, tendo como foco a migração maranhense e a imigração venezuelana e algumas características das escolas, dos professores e alunos do estado; 2- as teorias nas quais se embasa a pesquisa, situando-a na área da sociolinguística educacional, tendo como foco as atitudes linguísticas, ou seja, a perspectiva da percepção da língua; 3- a apresentação dos métodos e técnicas utilizados para coletas de dados e algumas discussões prévias desses dados; e, 4- a análise, discussão dados e síntese dos resultados.

Em resumo, as crenças e atitudes dos professores de língua portuguesa em relação à variedade linguística maranhense são mais negativas que as atribuídas ao espanhol venezuelano. Quando somados os apontamentos que representam os adjetivos de grau mais negativo, sejam relacionados à falante mais escolarizada ou à menos escolarizada, pode-se confirmar que os professores demonstram atitudes mais negativas à variedade linguística maranhense, contabilizando setenta e dois apontamentos, ou seja, 40% dos cento e oitenta apontamentos possíveis. Em relação ao espanhol venezuelano, os professores demonstram atitudes mais positivas, pois dos cento e oitenta apontamentos possíveis, quarenta e quatro foram negativos, ou seja, apenas 24,4%.

Confirmam-se, então, as atitudes mais negativas em relação à variedade maranhense, em especial, à variedade menos escolarizada. Confirma-se a preferência dos professores às práticas de ensino de língua que privilegiam o ensino de gramática normativa e a falta de abordagem sistemática da variação linguística. Destaca-se que os professores não apresentam indícios em suas crenças, atitudes e práticas de que vejam a variação como uma característica inerente à língua. Esse fato é consequência primariamente de três situações:

- A formação inicial e a ausência de formação sociolinguística: a formação sociolinguística do professor poderia ampliar seu conhecimento sobre a língua e suas características intrinsecamente heterogêneas, contribuindo para formação de conhecimento científico que se sobressaia às suas crenças e produza atitudes linguísticas e pedagógicas mais adequadas à função de professor de língua portuguesa e não de partes dela.
- As orientações existentes abordam a variação como característica estética da língua: o estado, enquanto mantenedor do sistema de ensino, deveria rever as

orientações e proporcionar formação adequada aos professores, considerando os princípios científicos/teóricos da sociolinguística e as características sociolinguísticas do estado.

- A falta de formação continuada: o professor deve, diante das possibilidades e responsabilidade da sua função, buscar formação continuada que se traduza em renovação da visão sobre língua, sobre a variação linguística e sobre práticas de ensino, considerando que é função do estado proporcionar formação, mas também é um princípio funcional da profissão de professor.

Diante dos fatos, pode-se confirmar a relação entre as atitudes linguísticas, a falta de formação adequada (associada a outras dificuldades de ordem estruturais⁵⁶) e as práticas de ensino tradicionais que excluem a visão da língua como elemento heterogêneo, práticas tais que sustentam, ainda hoje, nos meios sociais, os conceitos de certo e errado em relação aos usos da língua e suas variações, o preconceito, as crenças e as atitudes negativas vigentes.

Como retorno social, os dados fornecidos por esta pesquisa podem auxiliar a compreensão das características socioculturais e linguísticas do estado de Roraima, e, portanto, podem contribuir para discussões sobre formação de professores e práticas de ensino que resultem na alteração positiva do quadro apresentado.

⁵⁶ Condições de trabalho, materiais didáticos disponíveis, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGHEYISI, Rebecca; FISHMAN, Joshua A. Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, Indiana University, v. 12, n. 5, p. 137-157, 1970. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/30029244>. Acesso em: 22 mai. 2018.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio-ago. 2008. Doi: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudos-linguisticos/edicoes.php>. Acesso em: 30 out. 2018.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Fonema / λ /: realizações fonéticas, descrição e a sua comprovação na fala popular paranaense. *Semina*, Londrina, v. 10, n.3, p. 173-178, 1989. DOI: 10.5433/1679-0383. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Seminasoc/article/view/9179/7878>. Acesso em: 30 nov. 2018.

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística - Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.

ALVES, Maria Isolete Pacheco Menezes. *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo*. Orientador: Maurizio Gnerre. 1979. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1979. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_65e5ba4d477419c4a5c2b2f9b4c5a0e7. Acesso em: 23 out. 2018.

ANTUNES, Irlandé. *Gramática contextualizada: Limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAUJO, Ana Claudia Menezes. A despalatalização dos fonemas /d/ e /t/ no português da baixada maranhense. In: III SEMINÁRIO LINGUAGEM E IDENTIDADES: MÚLTIPLOS OLHARES, 2011, São Luís. *Anais [...] São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011. Disponível em: http://www.linguagemidentidades.ufma.br/publicacoes.php*. Acesso em: 25 jan. 2019.

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa*. São Paulo, Ed. Loyola, 2000.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio. Ocupação humana em Roraima I: Do histórico colonial ao início do assentamento dirigido. *Bol. Mus. Par Emilio Goeldi*, v. 9, n. 1, p. 123-144, 1993. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/1993OcupHumana_I_BMPEG.pdf. Acesso em: 19 set. 2016.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio. Ocupação humana em Roraima II. Uma revisão do equívoco da recente política de desenvolvimento e crescimento desordenado. *Bol. Mus. Par Emilio Goeldi*, v. 9, n. 2, p. 177-197, 1993. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/1993OcupHumana_II_BMPEG%20(1).pdf. Acesso em: 19 set. 2016.

BERLINCK, Rosane de Andrade. Como o ensino vê a variação? *Revista InterteXto*, Uberaba. V. 5, n. 1, p. 1-18. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18554/ri.v5i1.302>. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/302/264>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In: VOTRE, Sebastião; RONCARATI, Cláudia. (org). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: Uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008a. p. 362-380.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008b.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera. Aparecida. de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: Hora, Demerval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPINDOLA, Lucienne. (orgs.). *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 217-240.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Poder executivo, 24 de maio de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011.

BRIGHT, William. Introduction: The dimensions of sociolinguistics. In BRIGHT, William. (org). *Sociolinguistics: Proceeding of the UCLA Sociolinguistics Conference*, 1964. 3 ed. The Hague: Mouton & Company, 1966. p. 11-15.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística - Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CASTRO, Maria Célia Dias de. *Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da região de Balsas-MA*. Orientador: Maria Sueli de Aguiar. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO. 2008. Disponível em: https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/mariaceliadias_dissertacao.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

CORBARI, Clarice Cristina. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, v. 15, n. 1, p. 111-127, jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n1p111>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11378>. Acesso em: 29 out. 2018.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Orientador: Jose Carlos Paes de Almeida Filho. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269417>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de juiz de fora – MG*. Orientadora: Claudia Nívia Roncarati de Souza. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2007. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123805. Acesso em 02 set. 2016.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. *Dicionário de Linguística*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Research Methods for Science Education. In: FRASER, Barry J.; TOBIN, Kenneth; MCROBBIE, Campbell. (eds.). *Second international handbook of science education*. 2012. p. 1451-1469. (Collective citations). Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9041-7_93. Acessado em: 25 mai. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FISHBEIN, Martin. The relationships between beliefs, attitudes, and behavior. In: FELDMAN, Shel. (ed.) *Cognitive consistency*. New York: Academic, 1966. p. 199-224.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Gorski; ROST-SNICHELOTTO, Claudia Andréa; TAVARES Maria Alice. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul do Nordeste. *Todas as letras*, São Paulo, V. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016. DOI: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/9166/6191>. Disponível em: <httpfile:///C:/Users/usuario/Downloads/9166-41000-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

FREITAS, Aimberê. *Geografia e História de Roraima*. 9 ed. Boa Vista-RR: IAF, 2017.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. *Estigma. Cultura e atitude linguística*. Caxias do Sul-RS: Educs, 2010.

GALDINO, Lucio Keuri Almeida. *Roraima: da colonização ao estado*. Tomo I. Boa Vista-RR: UERR Edições, 2017.

GARRETT, Peter. Language Attitudes In: LLAMAS, Carmen; MULLANY, Louise and STOCKWELL, Peter. *The Routledge companion to sociolinguistics*. New York, NY: Routledge, 2007. p. 116-121. Disponível em: http://home.lu.lv/~pva/Sociolingvistika/0562565_0117C_llamas_carmen_mullany_louise_stockwell_peter_the_routledge_c.pdf. Acesso em 22 mai. 2018.

GERALDI, João Wandelely. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wandelely. (org.) *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 39-46.

GILES, Howard. Accent mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics*, v.15, 1973. p. 87-105.

GILES, Howard; COUPLAND, Justine; COUPLAND, Howard. (eds.) *Contexts of accommodation: developments in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhi. *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORA, Dermeval da; TELLES Stella; MONARETTO, Valéria N. O. Português brasileiro: uma língua de metátese? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 178-196, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2799/2138>. Acesso em: 20 fev. 2019.

HYMES, Dell. On Communicative Competence *In*: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet. (org). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p 269-293. Disponível em: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>. Acesso em: 02 maio 2011.

JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de Linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI. Inês. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 267-302.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAMBERT, Wallace E.; HODGSON, R.C.; GARDNER, Robert C.; FILLENBAUM, Samuel. Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal Social Psychology*, Boston, n. 60, p. 44-51, 1960. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1960-07642-001>. Acesso em: 18 de out. de 2016.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia Social*. 5 ed; Tradução: Dante Moreira Leite. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. *Social Psychology*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1964.

LIMA, Izete de Souza; LUCENA, Rubens Marques de. Influência de variáveis não linguísticas no processo de acomodação dialetal do /s/ em coda silábica por paraibanos em Recife. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 161-178, jan./jun., 2013. DOI. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2018.4>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/13368>. Acesso em 11 jun. 2019.

LUCCHESI, Dante. Projeto vertentes do português popular do estado da Bahia. Chave de transcrição. SD. Disponível em: http://www.vertentes.ufba.br/images/paginas/projeto/chave_de_transcricao.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

LUZ, Debora Silva de Brito. *Reflexões sobre linguagem e identidade de maranhenses residentes em Boa Vista-RR*. Orientadora: Deborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima. Boa Vista-RR, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRR_ecd938bdbb1d9cf5ccdce2350c8d73d7. Acesso em: 21 set. 2018.

MARTINS, Eley Rodrigues. *A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula*. Orientador: Manoel Gomes dos Santos. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima. Boa Vista-RR, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRR_ec02daba2d818a7a4b60ae7d9ecebb4b. Acesso em: 21 dez. 2013.

MARTINS, Luzineth Rodrigues. *Relatório do Projeto Práticas e Contexto do Ensino da Língua Portuguesa em Roraima*. Roraima: Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima, 2014. [Inédito].

MARTINS, Marcos Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Language Policy in Brazil: monolingualism and linguistic prejudice. *Language Policy*, v. 3, p. 3-23, 2004. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gladis_MassiniCagliari/publication/226381284_Language_policy_in_Brazil_Monolingualism_and_linguistic_prejudice/links/54be8d8e0cf2e4062674fe07.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coerência e coesão*. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção ideias sobre linguagem).

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. One language among many, many languages in one: monolingualism, linguistic prejudice and language policy in Brazil. *Revista da Anpoll*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, Campinas, n. 20, p. 63-84, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/475>. Acesso em: 14 fev. 2019.

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

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *“O português são dois...”*: Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”: ... ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (orgs.). *Sociolinguística e Ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 275-288.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MELO, Djalma Cavalcante. Atitudes linguísticas com relação a sotaques regionais no Brasil. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; VELLASCO, Ana Maria Sarmiento; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *O falar candango: Análise sociolinguística dos processos de difusão e focalização dialetais*. Brasília: Editora UNB, 2010. p. 32-63.

MIRANDA, Antonio Luiz Alencar. *Crenças, atitudes e usos variáveis da concordância verbal com o pronome tu*. Orientadora: Maria Cecília de Magalhães Mollica. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ. 2014. Disponível em: <http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguística/3-Doutorado/teses/2014/MirandaALA-min.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MOLLICA, Maria Cecília. (org). *Formação em letras e pesquisa em linguagem*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-14.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, 2010.

OLIVEIRA, Idelvânia Rodrigues de. *Os monaikó: narrativas orais e registros linguísticos*. Orientadora: Maria Odileiz Sousa Cruz. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRR_2df6c4d9f01a3e70e747ac26eaffe013. Acesso em: 21 set. 2018.

OMENA, Nelise Pires. As influencias sociais na variação entre *nós* e *a gente* na função de sujeito. In SILVA, Giselle Machline de O. e SCHERRE, M. M. P. *Padrões Sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998. p. 309-323

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2, 2002, San Pablo. *Proceedings online [...] San Pablo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponível em: from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn*. Acesso em: 18 fev. 2019.

OSGOOD, Charles Egerton. Semantic differential technique in the comparative study of cultures. *American Anthropologist*, New Series, V. 66, n. 3, p. 171-200, jun. 1964,. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1964.66.3.02a0088>. Acesso em: 18 de mai. 2018.

OSGOOD, Charles Egerton.; SUCI, George J.; TANNENBAUM, Percy H. *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois, 1957.

PAIVA, Maria da conceição Auxiliadora de. Atuação das variáveis sociais na supressão das semivogais anteriores nos ditongos decrescentes. In SILVA, Giselle Machline de O. e SCHERRE, M. M. P. *Padrões Sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998. p. 325-333.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley. (org). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 47-56.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Sousa; WANDERLEY, Jose Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Mara de Holanda de Melo. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Aryon. Nossas línguas além do português. [Entrevista cedida a Maurício Guilherme Silva Jr]. *Boletim UFMG*, Belo horizonte, nº 1568, ano 33, 12.03.2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1568/sexta.shtml>. Acesso em: 08 dez. 2018.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. *Aspectos comparativos entre o espanhol e o português*. VII SEMANA NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, 2004, Rio de Janeiro. *Anais [...] Rio de Janeiro: Curso de verão do CIFEFIL*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/> Acesso em: 20 nov. 2018.

ROKEACH, Milton. The Nature of Attitudes. In: SILLS, David L. *International Encyclopedia of Social Sciences*. Vol. 1. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968. p. 449-458. Disponível em: <http://home.sogang.ac.kr/sites/kylee/Courses/Lists/b6/Attachments/12/International%20Encyclopedia%20of%20Social%20sciences.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019

RORAIMA. *Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental*. Boa Vista-RR: Secretaria Estadual de Educação, 2010.

RORAIMA. *Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima*. Boa Vista-RR: Secretaria Estadual de Educação, 2012.

SANTOS, Clécio Marques dos; SILVA, Flávia Regina Neves da. Identidade maranhense: um estudo da escrita na Web. *Letra Magna*. Ano 11, n. 18, 2º Sem. 2015. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigos18/artigo318.pdf>. Acesso em 22 de jan. de 2019.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS, Nélvio Paulo Dutra. *Políticas públicas, economia e poder*. O Estado de Roraima entre 1970 e 2000. 2004. 272 f. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental,) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2004.

SCHERRE, Maria Martha Pereira. Sobre a influência de variáveis sociais concordância nominal. In SILVA, Giselle Machline de O. e SCHERRE, M. M. P. *Padrões Sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998. p 239-264.

SCHERRE, Maria Martha Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SEARA, Izabel Christine; NUNES Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO Cristiane. *Para conhecer Fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira. Visão de conjunto das variáveis sociais. In SILVA, Giselle Machline de O. e SCHERRE, M. M. P. *Padrões Sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998. p.335-378.

SILVA, Hélen Cristina da; AGUILERA, Vanderci de Andrade, O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. *Alfa*, São Paulo, V. 58, n. 3, p. 703-723, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1409-8>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6242/5118>. Acesso em: 17 mai. 2018.

SILVA, Paulo Rogério Freitas da. *Dinâmica Territorial Urbana em Roraima*. 2007. 329 f. Tese (Doutorado Geografia Humana) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2007.

SILVA. Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. 3. ed. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Gizelly Fernandes Maia dos Reis. A prosódia maranhense de enunciados Interrogativos do tipo questão total. *Web-Revista Sociodialeto*. Campo Grande-MS, V. 7, n. 19, jul. 2016. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/26/01102016051926.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

SOARES, Gizelly Fernandes Maia dos Reis. Prosódia e dialetologia do maranhão: um breve panorama. *Web-Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 6, n. 16, jul. 2015. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/21/05112015021205.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

SOUSA, Layane Kessia Pereira; SILVA, Paulo Círio; BEZERRA, José de Ribamar Mendes. Língua (portuguesa) e identidade: traços do falar maranhense. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 295-308, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i2p295-308>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/104499/111820>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cássio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga. (org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, EDUC, 2008. p. 37-56.

SOUZA, Denise Almeida; RAMOS, Francisca Mesquita. Ser índio urbanos sem perder a identidade. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. (org.). *Projeto kuwaikiri: A experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista*. Boa Vista-RR: Editora UFRR, 2010. p. 53-58

SOUZA, Elizete Cristina de. *Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística*. Orientadora: Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo. 2012. Tese (Doutorado em linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12797/1/2012_ElizeteCristinaSouza.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

SWADESH, Mauricio. *La nueva filología*. Mexico: Libros de Mexico, 1968.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005 (Série Princípios)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

VANDERMEULEN, Nina. *El pronombre personal sujeto en el español caribeño: Un estudio comparativo entre el puertorriqueño y el venezolano*. Directora: Doc. M.Meulleman. 2011. Disertación (Maestría en Lingüística y Literatura: Lenguas ibéricas) - Universiteit Gent, Gante-Bélgica, 2011. Disponível em: <https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/665/RUG01-00178666520120001AC.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlo Alberto. (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlo Alberto. As tarefas da sociolinguística no Brasil. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete. Lehmkuhl. (orgs.). *Sociolinguística e ensino*. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed da UFSC, 2006. p. 23-52.

ANEXO 1 MAPA DE RR. COMPLETO



MAPA FRONTEIRA DE RR. COMPLETO

