



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



FRANCELINA LOPES DE SOUZA

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS RIBEIRINHOS DE BORBA (AM):
UM RIO BARRENTO E CRISTALINO NA *PRÁXIS* DOCENTE

MANAUS

2022

FRANCELINA LOPES DE SOUZA

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS RIBEIRINHOS DE BORBA (AM):
UM RIO BARRENTO E CRISTALINO NA PRÁXIS DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- S729v Souza, Francelina Lopes de
A variação linguística e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos ribeirinhos de Borba (AM): um rio barrento e cristalino na práxis docente / Francelina Lopes de Souza. - 2022. 101 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Marta de Faria e Cunha Monteiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2022.
1. Variação linguística. 2. Ensino-aprendizagem da língua portuguesa. 3. Práxis docente. 4. Contexto ribeirinho. 5. Estudo de caso. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título
-

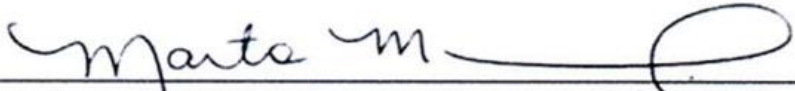
FRANCELINA LOPES DE SOUZA

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS RIBEIRINHOS DE BORBA (AM):
UM RIO BARRENTO E CRISTALINO NA PRÁXIS DOCENTE

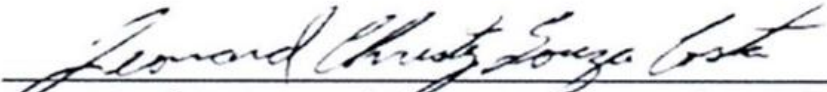
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Aprovado em 03 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)



Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM)



Profa. Dra. Fernanda Dias Los Rios Mendonça (UFAM)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Dona Zuzú Machado,
que me fez intacta e forte. Em sua
doce ausência de lembranças e na
grandiosidade do seu afeto, fui
eternizada em ti.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por permitir que Seu Espírito Santo fosse minha companhia ao longo desta trajetória e sempre.

À minha mãe, Dona Zuzú, por ser meu maior exemplo de força e fé.

Ao meu esposo, Daniel, por sempre me incentivar a seguir meus sonhos e por oferecer o suporte necessário para esta realização.

Aos meus filhos, Lina Soffia e Valentim Juarez, razão das minhas lutas e da minha força diária.

À Gabi e à Kethlen, por cuidarem da minha mãe e da minha filha com amor verdadeiro.

Ao meu pai biológico, Francisco das Chagas, e a todos os meus irmãos, e familiares pelo cuidado e acolhimento.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof.^a Dr.^a Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Prof.^a Dr.^a Raynice Geraldine Pereira da Silva, pelas valiosas sugestões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade da realização do Mestrado.

Aos técnicos administrativos do PPGL da UFAM, Angélica Gonçalves de Lima Castro, Higor Gabriel Freitas Reis e Pâmela Gama Ribeiro, por toda a atenção dispensada, sempre de forma espontânea e gentil.

Aos colegas da turma de Mestrado do PPGL da UFAM.

À Aparecida Eufélia Fonseca Alencar, amiga que o Mestrado me proporcionou.

À Prof.^a Dr.^a Maria Sandra Campos, pelas palavras motivadoras que me encorajaram a trilhar este caminho da pós-graduação.

À Profa. Dra. Mariana Cassemiro, pela leitura crítica e por suas contribuições.

À Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, que me acolheu e me conduziu nesta trajetória, cujas contribuições fizeram toda a diferença em minha vida como professora e aluna. Receba meu coração agradecido!

Ao Prof. Dr. Orlando da Silva Azevedo, por ter acolhido este trabalho quando do meu ingresso no curso de Mestrado.

Aos professores da minha terra natal, Borba (AM), e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Desde as décadas finais do século XX, percebe-se o avanço de pesquisas sobre a variação e a mudança linguística. As ciências que investigam esses processos, como a Dialetologia e a Sociolinguística, têm demonstrado sua regularidade. Esse avanço reflete-se no documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), do Ministério da Educação (MEC), que passou a recomendar a consideração da diversidade linguística no processo educacional, sobretudo nas aulas do Componente Curricular Língua Portuguesa. No que se refere à educação na zona rural ribeirinha, a prática pedagógica deve reconhecer e valorizar as diferentes variedades linguísticas que o aluno traz para o contexto escolar. Tendo isso em vista, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar questões inerentes às aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas Ataliba Ribeiro Sobrinho, Manuel Corrêa, Manuel Lupo Saraiva e João Ferreira da Fonseca, localizadas no município de Borba (AM), às margens do Rio Madeira, evidenciando a importância dessa diversidade na formação contínua de professores. Os objetivos específicos consistiram em descrever as aulas de Língua Portuguesa nas quatro escolas ribeirinhas investigadas, dentro e fora do contexto pandêmico, bem como fomentar discussões reflexivas que contribuam para o processo formativo dos docentes, no que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica acerca das diferentes vertentes da língua. O estudo fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, com contribuições, principalmente, de Bagno (2000; 2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Calvet (2002), Coelho *et al.* (2015), Faraco (2015) e Labov (2008). A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa e utilizou o método do estudo de caso, teve como contexto quatro escolas públicas da Zona Rural ribeirinha de Borba (AM) e contou, como participantes, com oito professores ribeirinhos de Língua Portuguesa. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram questionário de perfil, questionário investigativo, entrevistas mediadas por um roteiro semiestruturado e diário de bordo, para o registro de informações advindas de uma roda de conversa realizada com os participantes. Os resultados apontaram que os professores desenvolvem suas aulas a partir do trabalho com gêneros textuais, tendo o livro didático como suporte. Também foi possível observar que atribuem conceitos normativos de certo e errado às produções dos alunos, o que não favorece a valorização das variedades linguísticas caboclas. Portanto, evidenciar essa pluralidade nos cursos de formação contínua, ainda insuficientes, é essencial para o desenvolvimento da consciência crítica do professor no trabalho com as variedades linguísticas em sua sala de aula.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Práxis* docente. Contexto ribeirinho. Estudo de caso.

ABSTRACT

Since the final decades of the 20th century, there has been a noticeable advancement in research on linguistic variation and change. The disciplines investigating these processes, such as Dialectology and Sociolinguistics, have demonstrated their regularity. This progress is reflected in the official National Common Curricular Base (BNCC) document (Brazil, 2018), issued by the Ministry of Education (MEC), which now recommends considering linguistic diversity in the educational process, particularly in Portuguese Language classes. Regarding education in rural riverside areas, pedagogical practice must recognize and value the different linguistic varieties that students bring to the school context. With this in mind, the general objective of this research was to investigate issues inherent to Portuguese Language classes in the riverside schools Ataliba Ribeiro Sobrinho, Manuel Corrêa, Manuel Lupo Saraiva, and João Ferreira da Fonseca, located in the municipality of Borba (AM), on the banks of the Madeira River, highlighting the importance of this diversity in continuous teacher training. The specific objectives consisted of describing Portuguese Language classes in the four investigated riverside schools, both within and outside the pandemic context, as well as fostering reflective discussions that contribute to the teachers' formative process regarding the development of critical awareness about the different aspects of the language. The study was based on the theoretical-methodological frameworks of Applied Linguistics and Sociolinguistics, drawing major contributions from Bagno (2000; 2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Calvet (2002), Coelho et al. (2015), Faraco (2015), and Labov (2008). The research followed a qualitative approach and utilized the case study method, centered in four public schools in the rural riverside zone of Borba (AM), and involved eight riverside Portuguese language teachers as participants. The data collection instruments included a profile questionnaire, an investigative questionnaire, interviews guided by a semi-structured script, and a logbook to record information from a conversation circle held with the participants. The results indicated that the teachers develop their classes based on textual genres, using the textbook as a support. It was also observed that they attribute normative concepts of "right" and "wrong" to the students' productions, which does not favor the valorization of cabocla linguistic varieties. Therefore, highlighting this plurality in continuous training courses, which are still insufficient, is essential for developing the teacher's critical awareness when dealing with linguistic varieties in the classroom.

Keywords: Linguistic variation. Portuguese language teaching-learning. Educational praxis. Riverside context. Case study.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas e suas respectivas localizações	36
Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa	44
Quadro 3: Roteiro da oficina - roda de conversa	48
Quadro 4: Categorias temáticas e categorias de análise	51
Quadro 5: Excertos: trabalho com gêneros textuais	53
Quadro 6: Excertos: o livro didático como suporte	55
Quadro 7: Excertos: o livro didático como suporte	56
Quadro 8: Excertos: O predomínio das noções de certo e errado nas aulas de Língua Portuguesa	57
Quadro 9: Excerto: O predomínio das noções de certo e errado nas aulas de Língua Portuguesa	59
Quadro 10: Excerto: Necessidade de formação contínua	60
Quadro 11: Excertos: necessidade de formação contínua	61
Quadro 12: Excertos: necessidade de formação contínua	63
Quadro 13: Trecho da música <i>O Amazonês</i>	64
Quadro 14: excertos: Sugestões dos professores na roda de conversa	65
Quadro 15: excertos: Sugestões dos professores na roda de conversa	66
Quadro 16: Síntese dos resultados alcançados	68

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Imagens da Escola A.....	38
Figura 2: Imagens da Escola B.....	39
Figura 3: Imagens da Escola C	41
Figura 4: Imagens da Escola D	43
Gráfico 1: Formação dos professores participantes da pesquisa.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAM – Atlas Linguístico do Amazonas

ALIB – Atlas Linguístico do Brasil

ATLAS – Atlas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

FNS – Fundo Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAM – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LADI – Laboratório de Dialetologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRAFORMAR – Programa de Formação de Professores

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TJAM – Tribunal de Justiça do Amazonas

UEAB – Universidade do Estado do Amazonas – Borba

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNIP – Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Uma reflexão sobre a história sociolinguística do português do Brasil...	15
1.2 Contribuições da sociolinguística para a formação de professores	20
1.3 Estudos sociolinguísticos e dialetológicos no Amazonas	23
1.4 História da língua portuguesa como componente curricular e a variação linguística na BNCC	25
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
2.1 Escolha da abordagem e da metodologia	28
2.2 Contexto da pesquisa.....	29
2.2.1 O município de Borba (AM).....	30
2.2.2 Caracterização das escolas	36
2.3 Participantes da pesquisa.....	43
2.4 Instrumentos de geração de dados.....	46
2.4.1 Questionário	46
2.4.2 Entrevista	47
2.4.3 Oficina - Roda de conversa.....	48
2.5 Procedimentos de geração de dados	49
2.6 Procedimentos de análise de dados	50
3 ANÁLISE DOS DADOS	52
3.1 As aulas de língua portuguesa nas escolas ribeirinhas	52
3.1.1 Trabalho com gêneros textuais	53
3.1.2 O livro didático como suporte	55
3.2 A importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa de escolas ribeirinhas.....	57
3.2.1 O predomínio das noções de certo e errado nas aulas de Língua Portuguesa	57
3.2.2 Necessidade de formação contínua	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES	80
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL	80
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	82
APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA	83
APÊNDICE D – ROTEIRO DA OFICINA.....	85

APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	95
ANEXO.....	97
ANEXO – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA	97

INTRODUÇÃO

Sou Camaleão

*Viajando no meu Rio Madeira
Rio de belas corredeiras, rio barrento e cristalino
Oh! Oh! oh Borba! Terra de Santo Antônio
O meu santo milagroso, Borba tem as maravilhas
Homenagem do boi corajoso. (bis)
Sou camaleão, camaleão eu sou, sou camaleão, camaleão eu sou.
Sou camaleão, camaleão eu sou eu sei que sou borbense sou paixão e amor*

Cabral (1997)

Minha inquietude em relação às palavras me acompanha desde que eu era uma *cunhantã*¹, no município de Borba, no interior do Amazonas. Lá, fui criada por meus avós, que viveram toda a vida na Zona Rural. Eu observava suas maneiras de pronunciar certas palavras e como utilizavam termos peculiaridades àquele lugar, próprios da realidade do campo. Uma dessas palavras era “repiquete”, pronunciada inúmeras vezes por meu pai-avô, João Saraiva (*in memoriam*), para se referir a um fenômeno que ocorre quando chove nas cabeceiras dos rios: eles começam a se avolumar, produzindo um efeito sanfona de “seca e cheia”. Durante a vazante, o Rio Madeira enche significativamente, a ponto de a água, antes com aspecto esverdeado, voltar a ficar barrenta. Esses são indícios de que a cheia está próxima, contudo, antes disso, o rio torna a vazar, ocasionando o chamado “repiquete”.

A partir desse exemplo, vê-se que a variação linguística cabocla sempre fez parte do meu cotidiano. No entanto, foi somente quando cursei Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa que meus horizontes se expandiram em relação à diversidade linguística. De maneira teórica e científica, pude rememorar inúmeros vocábulos da linguagem ribeirinha e reconhecer seu valor histórico e cultural, por mim tantas vezes empregados.

Por essa razão, nesta pesquisa de Mestrado, volto meu olhar para os caminhos pedagógicos do professor de Língua Portuguesa na área ribeirinha do município de Borba (AM), uma vez que essa rica diversidade linguística suscitou em mim um forte interesse pelo estudo da variação linguística cabocla e de seu tratamento em sala de aula.

De modo geral, infelizmente, as variedades linguísticas, em sua maioria, não

¹ O termo utilizado significa “menina” na língua indígena.

têm sido consideradas pelo professor de Língua Portuguesa em sala de aula. Sabe-se que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, desde a massificação do ensino público na década de 1960, tem se pautado no ensino de gramática prescritiva, com base em um modelo de norma-padrão a ser seguido pelos alunos.

No decorrer do século XVII, o ensino era predominantemente voltado para a elite brasileira (Soares, 2002). Com a ampliação do acesso de alunos economicamente menos favorecidos ao ensino público, surgiram problemas de ordem didático-pedagógica, uma vez que, muitas vezes, os professores não consideravam as construções linguísticas próprias dessas comunidades, em prol de uma norma-padrão unificadora. Sobre essa questão, Soares (2002, p. 148) afirma que:

Interessante é observar que, embora a polêmica sobre uma possível língua brasileira tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre, durante todo esse século, o ensino da gramática da língua portuguesa.

Dessa forma, permanece um modelo de ensino prescritivo que enseja juízos de valor sobre as línguas, suas diferentes manifestações e os próprios falantes. Observa-se que, sob uma perspectiva elitista, o insucesso escolar era frequentemente atribuído exclusivamente ao aluno. Embora tenham ocorrido avanços, estes ainda são considerados poucos, segundo Faraco (2015), uma vez que as práticas escolares continuam atravessadas por concepções de certo e errado.

No campo das pesquisas científicas, observa-se que a variação linguística tem recebido crescente atenção no Brasil. Destacam-se produções de atlas linguísticos, como o Atlas Linguístico do Brasil (ALIB) (Comitê Nacional, 2001) e o Atlas Linguístico do Amazonas (ALAM) (Cruz-Cardoso, 2004), nos quais se visualiza a variação dialetal em diferentes dimensões, mono, bi, tri e pluridimensional, considerando diversos componentes gramaticais.

Tendo em vista a riqueza da região amazônica, não somente em seus aspectos naturais, mas também em termos de diversidade linguística, bem como meu interesse em investigar a *práxis* docente nesse contexto, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa investigar questões inerentes às aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas Ataliba Ribeiro Sobrinho, Escola Manuel Corrêa, Escola Manuel Lupo Saraiva e Escola João Ferreira da Fonseca, localizadas no município de Borba (AM), às margens do Rio Madeira, evidenciando a importância dessa diversidade na

formação contínua de professores.

Como objetivos específicos, defini:

- I. Descrever as aulas de Língua Portuguesa nas quatro escolas ribeirinhas investigadas, dentro e fora do contexto pandêmico;
- II. Fomentar discussões reflexivas sobre a importância da variação linguística que contribuam para o processo formativo dos docentes no que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica sobre as vertentes inerentes à língua.

A partir desses objetivos, elaboram-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como são desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas da zona rural ribeirinha de Borba (AM)?;
- Qual a importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa dessas escolas?

Este trabalho está fundamentado em princípios e métodos da Linguística Aplicada, da Dialectologia e da Sociolinguística. O contexto investigado corresponde à área ribeirinha pertencente ao município de Borba (AM), na qual foram selecionadas quatro escolas situadas às margens do Rio Madeira. Essas instituições funcionam regularmente e mantêm sua identidade amazônica, uma vez que as comunidades escolares, compostas por famílias ribeirinhas, sobrevivem dos recursos oferecidos pela floresta.

Esta investigação pode contribuir para o Projeto Formação de Professores de Línguas Face às Demandas Socioculturais de Ensino-Aprendizagem, coordenado pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, e para o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), liderado pela Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, além de contribuir para minha trajetória acadêmica e profissional.

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em Introdução, Fundamentação Teórica, pelos Procedimentos Metodológicos, Análise dos Dados, Considerações Finais e, por fim, Referências, Apêndices e Anexo.

A seguir, apresenta-se Fundamentação Teórica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quatipuru

*Lá vem, lá vem, lá vai
Lá vai o quatipuru, (bis)
Quatipuru está doente de roer muru-muru (bis)
Esta casa está bem feita por dentro e por fora não
por dentro Rezende rosa, por fora manjerição (bis)
E esse céu todo estrelado no meio faz um letreiro
Se eu não me casar contigo prefiro morrer solteiro (bis)*

Folclore Borbense (1997)

Este capítulo está organizado em quatro subcapítulos: no primeiro, apresento uma reflexão crítica sobre a história sociolinguística do português no Brasil; no segundo, abordo contribuições da Sociolinguística para a formação de professores; no terceiro, apresento estudos dialetológicos no Amazonas; e, no quarto, discuto a história da Língua Portuguesa como componente curricular e a variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

1.1 Uma reflexão sobre a história sociolinguística do português do Brasil

Alkmim (2001) menciona relatos de um congresso ocorrido na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, por volta de 1960, no qual Willian Bright apresentou o texto intitulado “As dimensões da Sociolinguística”, em que definiu e caracterizou essa área como um novo campo da Linguística, cujo objeto de estudo é a diversidade linguística.

Nesse sentido, a Sociolinguística analisa inúmeros conceitos que articulam língua e sociedade. De acordo com Alkmim (2001), seu surgimento foi precedido por diversas pesquisas que já tratavam a linguagem como fenômeno de ordem social e cultural.

Coelho *et al.* (2015) defendem que o aparato teórico-metodológico dessa área supera uma visão impressionista diante da variação condicionada por fatores extralinguísticos, evidenciando marcas linguísticas como elementos que identificam o povo de determinado lugar. Assim, torna-se relevante considerar tanto os tipos de variação quanto os condicionadores externos à língua, uma vez que esses fatores são tão relevantes quanto os internos.

Com o passar dos anos, a Sociolinguística consolidou-se também no Brasil, em razão da necessidade de compreender as práticas sociais e a complexidade linguística do país. Assim, Ilari e Basso (2013, p. 60) ratificam que:

Ao longo de 500 anos de história, a situação linguística do Brasil foi supercomplexa, pela presença das línguas indígenas (desde sempre), do português dos colonizadores, das línguas faladas pelos escravos africanos (a partir de 1532) e, depois, das línguas europeias e asiáticas faladas pelos imigrantes. No processo de implantação do português no continente sul-americano, encontramos praticamente todas as situações de contato linguísticos possíveis (Ilari; Basso, 2013, p. 60).

Desse modo, os autores reconhecem que a implantação do português no Brasil se deu em um contexto de multilinguismo. Estudos indicam que, após o chamado “descobrimento”, havia cerca de seis milhões de indígenas que falavam aproximadamente 340 línguas pertencentes a diferentes troncos diversificados (Ilari; Basso, 2013), evidenciando a diversidade já existente no continente sul-americano antes da colonização dos portugueses.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), os portugueses precisaram aprender e utilizar as línguas indígenas tanto para dominar os nativos quanto para garantir sua sobrevivência. Concomitante a isso, o tráfico de escravos, encerrando apenas no final do século XIX, trouxe milhões de africanos falantes de línguas do tronco nigero-congolês², contribuindo para a manutenção do dialeto indígena na população rural e de elementos africanos nos centros urbanos (Ilari; Basso, 2013).

Apontamentos históricos indicam que não foram somente os portugueses, africanos e indígenas contribuíram para a constituição do português brasileiro, mas também franceses, holandeses e espanhóis. Sobre essa questão, Ilari e Basso (2013, p. 62) afirmam que:

Durante todo o período colonial, o português foi a língua usada na administração portuguesa da colônia e nos contatos com a metrópole; foi a língua do governo e da justiça e, quando esta última existiu, a língua da literatura. Mas, dadas as condições em que se deu o povoamento do país, sabemos que, por longo período que começa no tempo do Brasil-Colônia e se prolonga no ‘tempo do rei’ e no império, ele conviveu com os falares nativos e com as línguas africanas (Ilari; Basso, 2013, p. 62).

² Língua nigero-congolesa que representa a maior família de línguas africanas.

Sendo assim, a análise da situação do português no Brasil exige a consideração de fatores como a dualidade, entre modalidades urbana e rural; os fluxos migratórios, o desenvolvimento histórico e as transformações culturais (Bortoni-Ricardo, 2005).

Zilles e Faraco (2015, p. 19) asseveram que “Apesar de sua importância, este é um tema ainda mal conhecido, mal debatido e mal compreendido pela sociedade brasileira”. Nesse sentido, compreender os aspectos históricos do português no Brasil implica refletir sobre o tratamento social da língua, como advoga Camacho (2001, p. 50):

Como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico.

Dessa forma, torna-se necessário ampliar as pesquisas neste espaço multilíngue que é o Brasil e investigar como os falantes, em interação com sua cultura, configuram-se suas práticas linguísticas (Alkmim, 2001), considerando como um amplo laboratório linguístico (Ilari; Basso, 2013).

Para uma leitura crítica da realidade linguística brasileira, Bortoni-Ricardo (2005) destaca a oposição entre falares urbanos e regional-rurais, decorrentes do processo de colonização. A variedade trazida pelos portugueses preservou-se nos grandes centros de colonização no litoral, onde havia maior contato com a metrópole, aproximando-se da modalidade lusitana (Bortoni-Ricardo, 2005).

Os fluxos migratórios também contribuíram para o enriquecimento do português falado no Brasil, especialmente por meio do contato com línguas indígenas. Ilari e Basso (2013) destacam exemplos lexicais como “embira”, “abacaxi”, “taioba”, “capivara” e “curimatã”. Nesse contexto, religiosos empenhados na catequese adotaram as chamadas línguas gerais, majoritariamente ao tronco tupi, assim como a língua *nheengatu* (Ilari; Basso, 2013).

Em 1757, o Marquês de Pombal decretou a proibição do uso dessas línguas no ensino, impondo o português como língua oficial da colônia; ainda assim, seu uso persistiu por longo período. Documentos históricos, como “A carta do ouvidor interino Antônio da Costa Camelo”, evidenciam a vitalidade dessas línguas na sociedade brasileira (Ilari; Basso, 2013).

No que se refere à influência africana, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que o tráfico de escravizados também trouxe variedades do dialeto crioulo de base portuguesa. Tal acontecimento sustenta a hipótese de que o português brasileiro teria passado por uma criouliização. Ilari e Basso (2013), entretanto, ponderam que:

A ideia de atribuir uma origem crioula ao português do Brasil esteve em baixa no final dos anos 1950, quando foi combatida por alguns filósofos [...] interessados em defender que a língua portuguesa é uma só [...]. Contudo, uma geração mais recente de pesquisadores [...] acredita que o português do Brasil teria surgido por um processo que lembra de algum modo a criouliização [...] pela íntima convivência que houve no Brasil-Colônia entre portugueses, as línguas indígenas e as línguas africanas (Ilari; Basso, 2013, p. 73).

Essas discussões evidenciam que o português brasileiro não é homogêneo sendo atravessado por diversos tipos de variedades: diatópica, diamésica, diastrática, diafásica e diacrônica (Ilari; Basso, 2013).

A variação decorrente da localização geográfica dos falantes é denominada variação regional ou diatópica, por meio da qual se identifica a origem do falante pelo modo como se pronunciam as palavras. Coelho *et al.* (2015, p. 38) afirmam que “Através da língua, é possível saber que um falante é gaúcho, mineiro, baiano”. Logo, por meio das marcas linguísticas, é possível distinguir a fala de uma região em relação à outra.

Segundo Coelho *et al.* (2015, p. 38):

Em geral, itens lexicais particulares, certos padrões entoacionais e certos traços fonológicos respondem pelo fato de que falantes de localidades diferentes apresentem dialetos, (ou seja, *variedades*) diferentes de uma mesma língua.

Além disso, cabe lembrar que, dependendo da situação comunicativa, o falante utiliza registros formais ou o informais da língua.

Ilari e Basso (2013) explicam que, na metade do século XX, surgiram no Brasil diversos estudos voltados à descrição das variedades regionais do português, sendo que, em uma dessas pesquisas, foi proposto o primeiro mapa dessas variedades. Tal proposta foi adotada por Antenor Nascentes em 1922, que, publicou a obra *O linguajar carioca* retomada posteriormente na segunda edição, em 1952. Os autores postulam que o projeto de um atlas linguístico brasileiro é antigo e sempre foi considerado prioritário pelos linguistas.

No seminário *Caminhos Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, foi lançado o projeto ALiB, que, segundo Ilari e Basso (2013), tem como objetivo descrever a realidade linguística do país, identificando diferenças diatópicas do português brasileiro.

Outro tipo de variação é a diamésica, que se refere aos diferentes meios de realização da língua, especialmente a fala e a escrita (Coelho *et al.*, 2015). Assim, compreende as distinções entre essas modalidades (Ilari; Basso, 2013). Para melhor entendimento desse processo, o linguista Ataliba Teixeira de Castilho, juntamente com uma equipe de pesquisadores, propôs o Projeto da Gramática do Português Falado, na qual são descritas diversas características da oralidade (Ilari; Basso, 2013).

Já a variação diastrática reflete características sociais dos falantes, sendo condicionada por fatores como grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária (Coelho *et al.*, 2015).

A variação diafásica, por sua vez, está relacionada às diferentes situações comunicativas, em que a função social desempenhada influencia o modo que o falante organiza sua fala. A esse respeito, Coelho *et al.* (2015, p. 46) lembram que:

Nossos papéis sociais se alteram conforme as situações comunicativas, das quais participamos – por exemplo, entre professor e aluno, patrão e empregado, pai e filho, entre irmãos etc. E estão intimamente relacionados aos tipos de relações que ocorrem entre o locutor e seu interlocutor.

Evidencia-se, portanto, que essa variação se manifesta conforme os papéis sociais, assumidos pelos falantes nos diversos contextos socioculturais.

Por fim, a variação diacrônica ocorre ao longo do tempo, como explicam Ilari e Basso (2013). A língua apresenta uma história externa, relacionada à evolução de suas funções sociais e às relações com a comunidade de falantes, e uma história interna, que envolve mudanças em sua gramática, fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. Desse modo, pode-se afirmar que se trata de uma entidade dinâmica, em constante evolução.

Diante do exposto, conclui-se que a Língua Portuguesa no Brasil está continuamente sujeita à variação e à mudança (Ilari; Basso, 2013). Convém enfatizar que a Sociolinguística abrange diferentes perspectivas de análise da relação entre língua e sociedade, considerando, como afirma Labov (2008), que a língua não pertence ao indivíduo, mas à comunidade.

A seguir, trago algumas contribuições da Sociolinguística para a formação de professores.

1.2 Contribuições da sociolinguística para a formação de professores

A Sociolinguística desempenha papel fundamental no desenvolvimento das competências dos alunos no âmbito escolar, sobretudo na aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) pontua que “A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas”; ao contrário, deve valorizar as diversas manifestações linguísticas dos alunos.

Martins, Vieira e Tavares (2020, p. 15) ressaltam que:

É fundamental que o profissional de ensino de Língua Portuguesa seja capaz de reconhecer os traços que são descontínuos e que efetivamente caracterizam o falante rural e/ou não escolarizado do falante urbano e/ou escolarizado.

Além disso, Faraco (2015, p. 30) afirma que “Nós, educadores, temos de nos debruçar sobre a complexibilidade desses fatores envolvidos na compreensão socialmente predominante em matéria de língua”. Assim, uma prática pedagógica essencial para a aprendizagem da expressão culta consiste em desenvolver, no aluno, a consciência acerca da variação linguística, de modo que ele percebia a distância entre a variedade culta e aquela aprendida em seu meio familiar (Faraco, 2015).

Desse modo, cabe ao professor reconhecer e utilizar a linguagem como ferramenta de ampliação das competências linguísticas do aluno, favorecendo a interação social e a construção de sua autonomia.

Cabe destacar que já houve avanços no campo da Sociolinguística aplicada ao ensino. Segundo Martins, Vieira e Tavares (2020, p. 10), três grandes contribuições merecem destaque:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar ‘norma culta’ e ‘norma popular’, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes (Martins, Vieira e Tavares, 2020, p. 10).

No que se refere ao trabalho com a variação em sala de aula, conclui-se que a

influência da escola não deve incidir sobre o dialeto vernáculo dos falantes, mas sobre seus estilos formais monitorados (Bortoni-Ricardo, 2005), considerando como o uso da linguagem em contexto escolar impacta os resultados educacionais (Cazden, 1988).

Assim, é preciso que a escola reconheça as diversas modalidades de fala e de escrita, sem desconsiderar fatores sociais condicionantes, como faixa etária, escolaridade, gênero e nível socioeconômico (Bortoni-Ricardo, 2005) amplamente presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa é instado a adotar novas perspectivas em sua *práxis*, orientando o ensino para os fatores sociais que influenciam o uso da língua (Martins; Vieira; Tavares, 2020), tanto na oralidade quanto na escrita.

Isso não implica a exclusão da norma-padrão; o objetivo central é evidenciar as diferentes variantes presentes na língua. Portanto, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas voltada para a pluralidade que constitui o português brasileiro.

Segundo Marcos Bagno, “A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis [...]. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades” (Bagno, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, Martins, Vieira e Tavares (2020, p. 13) destacam que cabe ao professor:

1. dar orientações seguras nas atividades de produção textual, valendo das preferências pautadas nas efetivas normas de usos brasileiras, faladas e escritas; (ii) promover, nas atividades de leitura e de escrita dos mais diversos gêneros, o reconhecimento de usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos.

Entretanto, as variedades do português brasileiro, resultantes do processo de histórico de formação do país, revelam que a segregação social decorre da “[...] distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 14). Em decorrência disso, a escola torna-se também espaço de manifestação do preconceito linguístico, uma vez que desvios em relação à norma-padrão tendem a receber avaliação negativa (Bortoni-Ricardo, 2005).

Sobre essa questão, Bagno (2007, p. 38) afirma que:

[...] [o] preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna de ser aceita, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas normativas e catalogadas nos dicionários e qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente (Bagno, 2007, p. 38).

Segundo Biderman (2001), o condicionamento da fala e da estrutura linguística impõe ao indivíduo um mecanismo automatizado no uso da linguagem, ao passo que a ação comunicativa permite mobilizar seus elementos constitutivos. Ainda assim, o ambiente escolar pode se configurar como espaço de exclusão social e de diferentes formas de preconceitos. Monteiro (2000) observa que, em uma sociedade de classes, o preconceito mais forte manifesta-se nos usos da linguagem, sendo o comportamento linguístico é um indicador da estratificação social (Bortoni-Ricardo, 2005).

Nesse contexto, a Sociolinguística, como ação pedagógica, busca contribuir para o processo educacional e combater o preconceito linguístico. No entanto, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que essa proposta é alvo de críticas por parte de sociólogos e analistas do discurso, que a consideram desatrelada de uma teoria social mais abrangente. Além disso, segundo a autora, há sociolinguistas que desacreditam dos impactos das diferenças dialetais para o aprendizado da língua.

Defende-se também a necessidade da contribuição de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e, o que implica transformações em toda a comunidade escolar.

Diante do exposto, o repertório linguístico do aluno demanda reflexão, estudo e políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de competências comunicativas (Bortoni-Ricardo, 2005), com vistas à atuação efetiva nos contextos e situações em que estão inseridos a fim de alcançar efetividade em sua cidadania. Como defende Bechara, "[...] o sucesso da educação linguística é transformar o falante em um 'poliglota' dentro de sua própria língua nacional" (Bechara, 2001, p. 38).

No subcapítulo seguinte, apresento alguns estudos sociolinguísticos e dialetológicos no Amazonas.

1.3 Estudos sociolinguísticos e dialetológicos no Amazonas

Inicia-se este subcapítulo recorrendo à Brandão (2005, p. 16) para quem é “[...] necessário tecer breves considerações sobre a realidade sociopolítica brasileira e sobre o grau de informação de que se dispõe a respeito da modalidade de fala [...]”. Essa perspectiva conduz à reflexão sobre a diversidade que constitui o português brasileiro, o qual, em decorrência do povoamento e do processo de colonização, bem como das condições em que se deu sua hegemonia e seu desenvolvimento, apresenta grandes contrastes regionais e sociais (Brandão, 2005).

Considerando o amplo pluralismo cultural da Língua Portuguesa, apresentam-se, a seguir, alguns estudos sobre a variação linguística no Amazonas, nos quais se observa o fortalecimento das pesquisas na área. Entre 2000 e 2010, especialmente, produções científicas regionais contribuíram para a compreensão da Dialetologia e da Sociolinguística definida por Cruz-Cardoso (2004, p. 15) como:

[...] um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica.

O primeiro estudo nessa vertente na região do Amazonas data de 1980 e foi desenvolvido no âmbito do Mestrado por Hydelydeia Cavalcante de Oliveira Corrêa. Em sua dissertação, *O falar do ‘caboco’ amazonense: aspectos fonético-fonológicos e léxico-semânticos de Itacoatiara e Silves*, a autora, além de caracterizar a fala do amazonense, enfatizou as expressões semântico-lexicais que contemplaram aspectos como família (parentesco, saúde, alimentação), habitação (estrutura, mobília, utensílios), vida social (festas, folclore, crendices, lendas, superstições), atividades produtivas (roça, juta, pesca), meio de transporte (fluvial), elementos naturais (os rios, fenômenos naturais, a vegetação) e modos de dizer (palavras, expressões, provérbios). Os inquéritos ocorreram em dois municípios da microrregião do Médio-Amazonas. Entre os resultados, destacou-se o alçamento da vogal posterior /o/ em posição tônica (Corrêa, 1980).

Em 2004, Maria Luiza de Carvalho Cruz-Cardoso apresentou, em sua tese de doutorado, o ALAM. Desde então, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de ampliar o mapeamento linguístico no estado do Amazonas, as descobertas no campo variacionista.

A pesquisa de Sandra Maria Campos, publicada em 2009 e realizada em Borba (AM), intitulada *O alçamento das vogais posteriores em sílaba tônica: um estudo do português falado em Borba no Amazonas*, investigou o alteamento vocálico em posição tônica, característico do falar amazonense, em um *lôcus* ainda não contemplado pelo ALAM por motivos metodológicos (Cruz-Cardoso, 2004). Nesse estudo, foram estabelecidos critérios para a seleção dos participantes: ser natural e residente da região, não ter se afastado por longos períodos, possuir idade igual ou superior a 14 anos e escolaridade até o Ensino Fundamental. Participaram 24 informantes, distribuídos em três faixas etárias (14 a 20 anos, 21 a 54 anos e a partir de 55 anos), com equilíbrio de gênero. A coleta de dados ocorreu por meio de fala espontânea em contexto de menor monitoramento (Campos, 2009). Os resultados constataram que o fenômeno estudado apresenta sinais de enfraquecimento, confirmando a hipótese de Cruz-Cardoso (2004) quanto à possível extinção do alteamento vocálico.

Diante disso, evidencia-se a importância de se investigar os fatores sociais que envolvem o uso da língua, o que implica a definição da comunidade de fala, conceito fundamental nos estudos de geografia linguística.

Labov (2008), ao tratar da comunidade de fala, destaca a relevância da identidade local como organizador dos indivíduos em seus contextos sociais, enfatizando os processos de mudança linguística. O autor exemplifica com seu estudo na ilha de Martha's Vineyard:

O estudo em Martha's Vineyard se concentrou na relação de fatores sociais com mudanças linguísticas; demonstrou que a direção e o desenvolvimento daquela mudança não podiam ser compreendidos sem vinculá-la às categorias básicas da identidade local (Labov, 2008, p. 343).

Para o autor, a comunidade de fala compartilha normas de uso, embora se manifeste de maneira heterogênea, evidenciando a diversidade presente nas práticas linguísticas.

Além dos estudos mencionados, pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFAM pesquisas também abordam aspectos dialetológicos e sociolinguísticos do falar amazonense (Araújo, 2019; Barros, 2017; Praia, 2020), centrando-se na relação entre mudança linguística e comunidade de fala, conforme a perspectiva laboviana.

Destaca-se, ainda, a pesquisa de Souza (2017), desenvolvida na UFAM, sobre diversidade linguística e ensino de Língua Portuguesa. Trata-se, até o momento, do único estudo que focaliza diretamente do ensino de língua materna articulado à variação. Seu objetivo geral foi evidenciar os desafios enfrentados por professores no exercício docente ao adotar uma abordagem sociolinguística. Os resultados indicam que, além da necessidade de formação continuada alinhada às demandas curriculares, persiste a fragilidade teórica, evidenciada pelo mito do “certo e errado”, pela confusão entre variação de registro e variação dialetal e pela dificuldade em compreender a variação para além das diferenças regionais. Observa-se, ainda, a permanência do ensino tradicional da gramática normativa, inclusive pelas entrevistadas de sua pesquisa com maior conhecimento linguístico e sociolinguístico (Souza, 2017).

Após a apresentação dos estudos, traça-se, a seguir, um breve histórico da Língua Portuguesa como componente curricular, bem como a abordagem da variação linguística na BNCC (Brasil, 2018).

1.4 História da língua portuguesa como componente curricular e a variação linguística na BNCC

A Língua Portuguesa, como disciplina curricular, não apenas compõe o conjunto de saberes voltados à formação escolar (Soares, 2002), mas também integra o campo dos estudos da linguagem, ao abordar conhecimentos relacionados à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em diferentes esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas (Brasil, 2015).

Relatos históricos indicam que sua inserção no currículo ocorreu somente no final das décadas do século XIX, no período final do Império, conforme discutido por Soares (2002). Desse modo, nos primeiros momentos da escolarização do Brasil, não integrava o conjunto de conteúdos ensinados nas instituições escolares da época.

Nos tempos do Brasil Colonial, três línguas disputavam espaço: o português, trazido pelo colonizador; o latim, com o qual os jesuítas catequizavam os índios; e as línguas indígenas, que eram reprimidas.

Em meados do século XVIII, mesmo após a Reforma de Estudos implementada pelo Marquês de Pombal em Portugal e em suas colônias, o português ainda não

figurava como disciplina escolar (Soares, 2002). Como afirma Cunha (1985, p. 75), “[...] não havia espaço para o ensino do vernáculo”. Nesse contexto, o ensino do latim permanecia predominante.

No século XIX, após a reforma pombalina, surgiram estudos relacionados à língua, compreendidos como disciplinas curriculares, como gramática e retórica, que permaneceram até o final do período (Soares, 2002). Nessa fase, a gramática latina coexistia com a do português, que funcionava como base instrumental para o aprendizado do latim, especialmente educacional jesuítico.

Somente no século XX a gramática latina perdeu espaço, sendo excluída do ensino básico. Paralelamente, a gramática do português foi se libertando de seu papel instrucional em relação à gramática latina (Soares, 2002). Ainda assim, retórica, poética e gramática compunham a disciplina até o fim do Império, sendo posteriormente unificadas sob a denominação “Português” (Soares, 2002).

Por fim, segundo Soares (2002), nas décadas de 1970 e 1980, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71 (Brasil, 1971), a educação passou por mudanças significativas, reformulando o ensino primário e médio, sob a égide do regime militar. Nesse contexto, a língua passou a ser concebida como instrumento de desenvolvimento e a disciplina passou a ser denominada “Comunicação e Expressão”.

Diante desse percurso histórico, observa-se a pluralidade de normas com as quais o professor lida em sala de aula. Nas últimas décadas, estudos têm revelado a coexistência de diferentes normas que ultrapassam a perspectiva prescritivo-pedagógica idealizada na escola (Vieira; Costa Freire, 2020).

Já os estudos sociolinguísticos atestam que não existe correspondência total entre a norma culta, traçada como conjunto de variedades cultas, e a norma-padrão, concebida como um construto abstrato de referência, tampouco entre essas e a norma gramatical (Vieira; Costa Freire, 2020). Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 161) estabelece que o aluno deve “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico”.

Conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018), é fundamental que o aluno reconheça, compreenda, respeite e valorize as variedades linguísticas, evitando a desvalorização dos diferentes falares. Assim, o trabalho com a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa mostra-se essencial para o enfrentamento do preconceito linguístico, como discutido anteriormente.

Neste capítulo, apresentou-se o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Inicialmente, realizou-se uma reflexão sobre a história da Sociolinguística no Brasil, tendo em vista a presença constante da variação no português brasileiro. Em seguida, discutiram-se contribuições dessa área para a formação de professores, bem como estudos dialetológicos no Amazonas. Por fim, abordaram-se a trajetória da Língua Portuguesa como componente curricular e a variação linguística na BNCC (Brasil, 2018).

A seguir, apresento os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste trabalho.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Se esse chão falasse

*“Se esse chão falasse tudo que vivenciou
Tem muita história que o tempo não apagou
Dona Josefa põe o tambor pra esquentar
Pois a tarde está findando e a noite tem gambá
Dona Henriqueta, biscoito pode queimar
Vem subindo o Vitor Mota pra ladainha rezar.
Passarinhada se agasalha no moitar
Muitas canoas já estão a atravessar
Solta o foguete, curumim vai se assear
Traz o machado para o mastro derrubar
Esconde o remo, lá se vem outro motor
Se esse chão falasse tudo que vivenciou...”*

Otávio Di Borba (1999).

De acordo com Paiva (2019, p. 11), “[...] fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno”. Assim, este capítulo tem como propósito apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação. Para tanto, organiza-se em seis subcapítulos: (i) escolha da abordagem e da metodologia (Paiva, 2019; Yin, 2005); (ii) contexto de pesquisa, com a caracterização do município de Borba (AM) e considerações sobre as propostas do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (Brasil, 2010), a BNCC (Brasil, 2018) e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Borba (AM); (iii) perfil dos participantes; (iv) instrumentos de geração de dados, incluindo questionários (Agostinho; Coelho, 2015; Monteiro, 2009; 2014; Souza, 2017), entrevistas orientadas por roteiro semiestruturado (Agostinho; Coelho, 2015; Monteiro, 2009; 2014), e diário de bordo para registro de uma roda de conversa realizada durante uma oficina de linguagens nas escolas participantes (Monteiro, 2014; Pimentel, 2018; Vieira; Valquind, 2002; Vóvio, 2007); (v) procedimentos de geração de dados; e (iv) procedimentos de análise (Bardin, 2009).

2.1 Escolha da abordagem e da metodologia

Esta pesquisa foi ancorada na abordagem qualitativa, por contemplar, em seu desenvolvimento, experiências individuais ou coletivas, interações e documentos, entre outros aspectos (Paiva, 2019).

Nesse sentido, evidenciou-se a relevância da coleta de materiais empíricos, como experiências pessoais, estudo de caso, relatos de vida e documentos. Neste trabalho, consideram-se o histórico das comunidades ribeirinhas, o das escolas selecionadas e as propostas curriculares da SEMED e da SEDUC-AM, que subsidiam o trabalho pedagógico docente.

O método adotado foi o estudo de caso, definido por Yin (2005, p. 32) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto da vida real.” Assim, o estudo foi desenvolvido em ambiente natural, não preparado exclusivamente para fins de pesquisa. Conforme Triviños (1987), para a interpretação dos resultados, considerou-se em sua totalidade, isto é, o objeto de investigação foi analisado em seu contexto imediato de produção.

O estudo de caso constitui uma das estratégias possíveis de investigação (Yin, 2005), especialmente quando se busca compreender questões do tipo “como” e/ou “por quê”, a partir de diferentes fontes de evidências (Yin, 2005), e quando o foco recai sobre um fenômeno contemporâneo inserido em contexto real. Nessa perspectiva, esta pesquisa aborda a variação linguística e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa junto a alunos ribeirinhos de Borba (AM).

Corroborando essa abordagem, André (2013, p. 95-103) afirma que “[...] estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. Desse modo, o método configura-se como um importante recurso investigativo no campo educacional.

No subcapítulo seguinte, apresenta-se o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida.

2.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em escolas no município de Borba, localizado no interior do estado do Amazonas. A seguir, trago um breve histórico do município, bem como aspectos relacionados ao seu contexto geográfico, à infraestrutura, à cultura, aos recursos naturais e, por fim, à caracterização das escolas.

2.2.1 O município de Borba (AM)

Como encontrado em Ferrarini (1981), a origem do município de Borba revela que a política e a religiosidade, representadas pela elite administrativa e pelo clero, foram alicerces para a sua fundação. O lugar, então chamado Trocano, já era habitado por uma vasta população indígena, como os Mundurucus, Araras, Arikemas, Barés, Torás, Urupás e Muras.

O Padre João Sampaio, da Companhia de Jesus, congregação católica cuja missão era cristianizar os povos indígenas, difundir o catolicismo e combater os métodos da Reforma, foi enviado à região Norte do Brasil ainda noviço, em 1703, iniciando sua atuação missionária em Salinas de Curaça, no estado do Pará. Sua ordenação aconteceu em Portugal, em 1712, e, ao retornar ao Brasil, passou a atuar no Rio Madeira, formando aldeias e povoados, fortalecendo o cristianismo e desenvolvendo o cristianismo e desenvolvendo uma dinâmica política-religiosa, com a construção de igrejas, casas clericais e a difusão dos ensinamentos da fé católica.

No decorrer dos anos, o Padre Sampaio subiu o Rio Madeira com o intuito de fundar a Aldeia de Santo Antônio das Cachoeiras, mas a missão não se concretizou, pois foi interrompida pelos superiores da Companhia de Jesus. Além disso, tratava-se de uma região de difícil acesso, exposta a ataques grupos indígenas guerreiros que lutavam para conquistar territórios (Ferrarini, 1981).

Esses fatos tornaram-se evidentes, segundo Ferrarini (1981), em cartas datadas em 5 de setembro de 1944, escritas pelo Padre Dr. Serafim Leite, ao então vigário de Borba, Padre Bento, nas quais comenta documentos sobre a origem do município. De acordo com essas fontes, a aldeia de Trocano foi fundada pelo Padre Jesuíta João Sampaio, em 1728, sendo a mais populosa do Rio Madeira. A data consta no Catálogo da Companhia de Jesus. Até 1755, a Aldeia esteve sob domínio jesuítico, passando, posteriormente, ao controle dos padres carmelitas (Ferrarini, 1981).

Antes de receber o nome Trocano, o local foi designado, diversas vezes, durante o período de colonização, como aldeia, vila ou freguesia. Além disso, passou por diversas transferências. Inicialmente, situava-se na confluência do Rio Jamari, afluente do Rio Madeira; depois, foi deslocada para a margem direita desse rio, em

um lugar chamado Araretâma³. Em razão das constantes perseguições à tribo Mura, posteriormente, na foz do rio Baêtas, no local denominado Trocano (Ferrarini, 1981).

A consolidação à categoria de vila aconteceu quando Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do Grão-Pará e Maranhão, foi enviado pelo Marquês de Pombal com o objetivo de promover o aportuguesamento na região e instituir o português como língua oficial. Assim, Trocano foi elevada à condição de vila com o nome de Borba, a Nova, em 1º de janeiro de 1756, em homenagem à cidade portuguesa de Borda, na região do Alentejo.

Esse momento também foi marcado pela expulsão dos jesuítas, importância foi representando a retirada do poder civil dos religiosos sobre os povos indígenas. Ferrarini (1981) descreve o episódio ao relatar que, reunidos ao som das trombetas, os indígenas ouviram de um oficial, conhecedor da língua tupi, que passariam a viver sob novos costumes, disciplinas e leis. A administração passou, então, a um oficial militar, iniciando-se em um período de 22 anos de domínio pombalino, como afirma Aires (2011).

Constata-se, portanto, que o município de Borba tem seus primórdios vinculados à cultura indígena e na religiosidade. Seu desenvolvimento social e político ocorreu de forma gradual, apesar de ter sido a primeira vila fundada no Amazonas, contando atualmente com mais de dois séculos e meio de fundação.

No que se refere aos aspectos geográficos e populacionais, segundo informações do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2020, Borba tem uma área territorial de 44.236,184 km² e população estimada de 41.748 habitantes, concentrada majoritariamente na zona urbana. Trata-se do 15º. município mais populoso e está localizado na Mesorregião Sul do Amazonas, composta por 10 municípios, distribuídos em três microrregiões. Borba integra a Microrregião do Madeira, juntamente com Apuí, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã.

O município situa-se a 215 quilômetros de Manaus. O deslocamento até a capital ocorre, principalmente, por via fluvial, em embarcações conhecidas como “motor da linha” ou em lanchas “a jato”, que realizam o trajeto em cerca de seis horas de viagem. Também é possível o acesso por meio do transporte aéreo, já que a cidade

³ Palavra de origem indígena que significa “terra das araras”.

dispõe de um pequeno aeroporto. Na região, o deslocamento entre localidades é predominante fluvial.

No setor educacional, na sede municipal conta com 13 escolas, oito estaduais e cinco municipais, que atendem ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio. A Educação Infantil é ofertada em três Creches Municipais. No Ensino Superior, a UFAM oferece cursos de formação docente, como Letras – Língua e Literatura Inglesa, Pedagogia, História, Geografia, Ciências Biológicas e Educação Física, além de especialização a distância. A Universidade do Estado Amazonas (UEA) também atua com o Programa Especial de Formação Docente, com o curso Normal Superior, entre outros cursos destinados a professores da rede pública. Há ainda um núcleo do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), voltado à qualificação profissional.

No que se refere à infraestrutura, o município possui uma usina de energia, sistema de abastecimento de água, cobertura telefonia móvel e internet via satélite. Na área da saúde, conta com postos de atendimento e uma unidade hospitalar, chamada Hospital de Borba Vó Mundoca, são mantidos em parceria com a Fundação Nacional de Saúde (FNS), Governo do Estado e Prefeitura Municipal de Borba. Dispõe também de serviços bancários, agência dos Correios, fórum judicial e apoio técnico na área agrícola por meio do Instituto Agropecuário do Estado do Amazonas (IDAM).

No âmbito cultural, destaca-se a forte presença da religiosidade cristã como uma das principais características da cultura borbense, visto que o município surgiu sob forte influência do Cristianismo, segundo Aires (2011), como já mencionado. O aspecto religioso predomina desde sua fundação, quando o povo expressa sua ligação com o sagrado por meio da devoção a Santo Antônio, como afirma Campos (2009).

A festa do padroeiro, Santo Antônio, que atrai inúmeros romeiros, tem início com a grande alvorada⁴ dançante e uma salva de fogos no dia 31 de maio. No dia 1º de junho, ocorre a procissão fluvial, chamada pelos devotos de Canoa de Entrada⁵, na qual as embarcações borbenses trazem a imagem do Santo Antônio da comunidade do Acará, comunidade ribeirinha próxima de Borba. Nesse local, a imagem permanece durante uma semana antes do início dos festejos. Uma das inúmeras narrativas lendárias sobre os milagres do santo, contada pelos antigos

⁴ Se trata de uma festa dançante após às 00:00, com fogos de artifícios, marcando o início dos 13 dias de festejos.

⁵ Procissão fluvial com embarcações que trazem a imagem de Santo Antônio da comunidade do Acará.

moradores, relata que os jesuítas levavam a imagem para a capela em Borba, mas ela reaparecia na comunidade de Acará; assim, os devotos compreenderam que o santo também desejava permanecer naquele lugar.

Os festejos ocorrem até o dia 13 junho e são realizados ininterruptamente há mais de dois séculos (Campos, 2009). Trata-se de um momento de grande relevância, tanto religiosa quanto econômica, uma vez que o turismo religioso gera benefícios para a população local. No estado do Amazonas, essa é considerada a maior expressão de fé do povo interiorano, recebendo peregrinos de diversas regiões e até do exterior (Campos, 2009). Como lembra Aires (2011), os festejos de Santo Antônio de Borba configuram-se como um dos eventos religiosos mais importantes do Amazonas, com repercussão nacional e internacional.

Fatos marcantes também integram a história religiosa do município, como o ocorrido 1993, quando a Catedral foi elevada à condição de Santuário de Santo Antônio de Borba, com a chegada de uma relíquia contendo um fragmento dos restos mortais do santo, diretamente de Pádua, na Itália. Outro momento sublime ocorreu em 2003, quando o Santuário foi transformado em Basílica Menor por determinação do Papa João Paulo II.

Desse modo, o aspecto religioso constituiu um elemento central no contexto histórico e no desenvolvimento do município, especialmente no que se refere ao turismo religioso. Trata-se de um importante mecanismo de valorização da tradição, da arte, da crença religiosa, contribuindo para a geração de renda e o bem-estar da população, como aponta Aires (2011).

Em relação aos recursos naturais, o Rio Madeira merece destaque. Segundo dados do IBGE em 2020, é um dos cinco rios mais caudalosos do mundo, abrangendo cerca de um quinto da totalidade da Bacia Amazônica. Sua bacia hidrográfica possui aproximadamente 125 milhões de hectares, sendo um dos principais rios do Brasil e o principal afluente do Rio Amazonas. Sua extensão atravessa três países: Brasil, Bolívia e Peru, tendo sua nascente na região andina, em Santa Cruz de La Sierra.

Ao longo do seu percurso, sedimentos oriundos das montanhas são transportados até a planície, sendo depositados nas áreas alagadas durante o período das enchentes, o que contribui para a fertilidade dos solos de várzea. Sua rede fluvial apresenta características próprias e bastante complexas.

A complexidade desse rio foi registrada por Cristobal d'Acuña, na expedição de Orellana, ao descrever o encontro com seu grande caudal: “[...] demos com o grande

rio da madeira, assim chamado pelos portugueses pela muita e grossa que trazia quando por ele passaram” (Carvajal *et al.*, 1941, p. 259). No entanto, Ferrarini (1981, p. 54) diz que “Seu verdadeiro nome entre os que o habitam é Cayari⁶”.

O Rio Madeira forma-se a partir do rio Mamoré, que nasce na Serra de Cochabamba na Bolívia, recebe as águas do Rio Guaporé em Guajará-Mirim, une-se ao Rio Beni e, então, constitui-se Madeira em Nova Mamoré. Seu curso se estende por mais de 1.086 quilômetros entre Porto Velho (RO) e Itacoatiara (AM), sendo a segunda via de navegação mais importante da Amazônia, atrás apenas do Rio Amazonas. Durante o período de estiagem, formam-se bancos de areia que alternam o canal de navegação.

Ao longo de seu percurso, o rio escoia produtos como soja e milho advindos do Mato Grosso, que chegam em Porto Velho pela BR-364 e são levados, posteriormente, por comboios integrados para o terminal de Itacoatiara (AM) e para o exterior (Souza Filho, 2018).

Historicamente, o Rio Madeira já desperta interesse desde os séculos XVII e XVIII, seja pela exploração das chamadas “drogas do sertão”, seja pela captura de indígenas para o trabalho braçal. Como aponta Menéndez (1992, p. 39), “[...] a busca por cacau bravo era apenas uma extensão das expedições de resgate que visavam o recrutamento obrigatório de trabalhadores indígenas”. Assim, o rio tornou-se eixo de circulação de pessoas, mercadorias e culturas.

Caracterizado como rio de água branca, o Madeira possui elevada carga de sedimentos, porém, Junk (1983, p. 52) explica que:

Vários rios da região Amazônica nascem na região Andina e no Rio Madeira [...]. Os processos de erosão nos Andes são muito intensivos e a carga de sedimentos é muito alta, provocando a cor branca da água. Em áreas de baixa correnteza, os sedimentos são depositados e a transparência da água aumenta, enquanto que em outras áreas a correnteza invade os barrancos recebendo novos materiais para carregar. A quantidade de cálcio e magnésio nela existente é relativamente grande, em comparação com a quantidade de sódio e potássio. A água branca corresponde na sua composição percentual de metais alcalinos [...]. Por causa destas características químicas, o cientista reconhece que a água branca, mesmo quando se depositam todos os seus sedimentos, fica transparente, tendo então cor esverdeada.

⁶ Rio Cayari significa “rio branco” na língua tupi.

É importante registrar que o fenômeno da mudança de cor das águas no Rio Madeira, de barrenta para esverdeada, inspirou o título desta pesquisa, *A variação linguística e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos ribeirinhos de Borba (AM): um rio barrento e cristalino na práxis docente*, em que os adjetivos “barrento” e “cristalino” fazem alusão ao fenômeno que a população ribeirinha chama de “repique”. Trata-se de um processo que ocorre de agosto a outubro, quando o rio começa a secar, expondo praias e áreas de várzea férteis, e a água assume tonalidade esverdeada.

Com a chegada das chuvas, em novembro, o rio volta a encher, ocorrendo novo “repique”, agora em sentido inverso: a água torna-se barrenta, fenômeno que os ribeirinhos descrevem como o momento em que “o rio suja”. Antigos moradores relatam que, em locais como na Ilha do Piquiá, era possível ver os peixes no fundo do rio, algo que hoje já não se observa com a mesma nitidez, devido à exploração mineral das margens.

Esse fenômeno foi registrado na música *Sou camaleão*, do compositor Neto Cabral, cujo trecho menciona “[...] viajando no meu rio madeira, rio de belas corredeiras, rio barrento e cristalino [...]”. Esses adjetivos assumem, nessa pesquisa um valor simbólico ao representar a realidade educacional ribeirinha, marcada por avanços e desafios.

Nesse contexto, destaca-se que o currículo de formação docente ainda apresenta um caráter urbanocêntrico (Gatti, 2008), desconsiderando, muitas vezes, as especificidades que compõem o cenário amazônico. Como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 37), “[...] os cursos de Magistério e os cursos superiores não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto [...]”.

Assim, ao descrever a *práxis* do professor ribeirinho, torna-se essencial considerar o Rio Madeira como elemento estruturante da vida local. Ele determina modos de vida, formas de trabalho e deslocamento, sendo fonte de alimentação, via de transporte e espaço simbólico de construção cultural. A respeito disso, Garcia (2009, p. 9) afirma que “Há quem pense que o povo amazônida é o povo da floresta, como eu pensava, mas na verdade ele é o dos rios, paranás, das lagoas e igarapés”.

Dessa forma, o Rio Madeira é parte importante na vida dos ribeirinhos que habitam suas margens. Como sintetiza Ferrarini (1981, p. 14), “O Madeira é a razão de ser de Borba, bem como dos outros municípios ao longo de seu curso”.

2.2.2 Caracterização das escolas

Esta pesquisa foi realizada no contexto da educação pública de Borba (AM), mais especificamente em quatro escolas da zona rural ribeirinha, situada às margens do Rio Madeira, escolhidas por estarem mais próximas à sede do município. Essas instituições, pertencentes às redes municipal e estadual, ofertam o Ensino Fundamental I e II, além do Ensino Médio Tecnológico. As escolas investigadas estão distribuídas ao longo do Alto e Baixo Madeira.

Apresento, a seguir, o Quadro 1, que apresenta as escolas nas quais a pesquisa foi realizada e suas respectivas localizações:

Quadro 1: Escolas e suas respectivas localizações

Escola	Comunidade	Localização rural
A - Escola Municipal Ataliba Ribeiro Sobrinho	São Benedito	Alto Madeira - Paraná do Mandi
B - Escola Municipal Manuel Correia	Castanhal	Baixo Madeira
C - Escola Municipal Manoel Lopo Saraiva	Vila de Caiçara	Baixo Madeira
D - Escola João Ferreira da Fonseca	Distrito de Axinim	Baixo Madeira

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da SEMED de Borba (AM).

A Escola A está situada na Comunidade São Benedito, em um lugar chamado Paraná do Mandi. Por ter sido recentemente reformada, a gestora assumiu o cargo no ano de 2021. Segundo seu relato, o antigo gestor não repassou documentação referente ao histórico da escola, e o Projeto Político Pedagógico (PPP) não foi localizado.

De acordo com moradores da comunidade, a escola existe desde 2005 e tem gerado impactos positivos na vida dos ribeirinhos, pois também atende também as comunidades vizinhas, como Boa Esperança, Muiratinga e São José. A instituição oferece ensino desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio Tecnológico, que funciona como anexo da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza, localizada na sede do município.

A Comunidade São Benedito sobrevive da agricultura, da caça e da pesca, além do comércio de produtos básicos adquiridos na sede do município de revendidos localmente por valores mais elevados, conforme relatado pelo presidente da comunidade, escolhido pelos moradores como representante junto à prefeitura e demais repartições.

No local, não há fornecimento regular de energia elétrica, os moradores fazem uso de um gerador de energia que funciona, em média, das cinco horas da tarde até as dez horas da noite, após o término das aulas no Ensino Tecnológico, realizadas à distância via satélite.

Durante a realização desta pesquisa, a Escola A contava apenas com três professores, incluindo a gestora, que atua no Ensino Médio Tecnológico, é formada em Letras – Língua Portuguesa e ministra essa disciplina. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II, há dois professores: um formado em Pedagogia, pertencente à etnia Mundurucu, e outro com formação em nível médio. A equipe escolar inclui um merendeiro e um auxiliar de serviços gerais.

Quanto à infraestrutura, a escola dispõe de três salas de aulas, uma sala de gestão, um refeitório, uma cantina e dois banheiros. As atividades culturais são realizadas em um espaço gramado em frente à escola.

Parte dos alunos reside em outras comunidades e se desloca até a escola por via fluvial, em pequenas embarcações denominadas rabetas, canoas de pequeno porte equipadas com motor de calda e hélice. Durante o período da cheia, o Rio Madeira ultrapassa os paranás, inunda a frente da comunidade e alaga muitas casas, o que obriga os moradores a se deslocarem para áreas de terra firme, onde também se concentram suas plantações e casas de farinhas. Esse cenário dificulta o acesso dos alunos à escola.

A pandemia da Covid-19 (Nogueira; Silva, 2020) também impactou o cotidiano da escola e da comunidade. As aulas presenciais foram suspensas, e a Secretaria Municipal de Educação de Borba organizou a elaboração de apostilas individuais para os alunos. O material, preparado conforme a proposta pedagógica de cada série, foi distribuído pela gestora, que se deslocou por via fluvial até as residências. Ao final de cada mês, as atividades eram recolhidas e avaliadas pelos professores, o que possibilitou o andamento do ano letivo e o processo de avaliação bimestral dos alunos, conforme relato da gestora.

A seguir, a Figura 1 apresenta imagens⁷ da Escola A:



Fonte: registros da autora, elaborados com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Borba (AM) – SEMED.

Já a Escola B está situada na Comunidade Castanhal, no Baixo Madeira, e é a escola ribeirinha mais próxima da sede do município de Borba (AM). Atende alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 6º a 9º ano, no turno vespertino, e do Ensino Médio Tecnológico, no turno noturno.

A Comunidade Castanhal recebeu esse nome devido à grande quantidade de pés de castanha nativa, planta genuína da região amazônica presente nesse território. Como relatou o presidente da comunidade, morador há mais de quarenta anos, há duas pequenas igrejas na localidade: uma de denominação evangélica e outra católica. Os moradores sobrevivem da caça, da pesca e do cultivo da agricultura.

A comunidade está situada à margem direita do Rio Madeira e fica a aproximadamente sete quilômetros de Borba (AM), o que facilita o deslocamento dos moradores até o município, realizado por meio de lanchas, pequenas canoas e barcos.

A Escola B é construída em madeira e abriga cinco salas de aula, uma sala de informática, na qual funciona o Ensino Médio Tecnológico, um refeitório, uma cozinha e um banheiro.

Essa escola possui 70 alunos da Rede Municipal e 15 alunos do Ensino Médio Tecnológico, da rede estadual. Parte desses alunos reside em outras comunidades,

⁷ Todas as imagens das escolas apresentadas neste trabalho tiveram a autorização da SEMED de Borba (AM).

como Castanhal I, Castanhal II, Flechal, Santa Rita, Trocanã e Costa do Boiador. A escola mantém parceria com a SEDUC-AM, na qual estão lotados oito professores, dois merendeiros, um auxiliar de serviços gerais e um vigilante.

A seguir, apresento a Figura 2 que traz alguns registros, como o momento da entrega do material da SEMED ao gestor que, em uma micro embarcação, o distribui na residência dos alunos, bem como o registro da sala de mídias, na qual funciona o Ensino Médio Tecnológico:



Fonte: registros da autora, elaborados com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Borba (AM) – SEMED.

A Escola C, por sua vez, é situada na Vila de Caiçara, uma comunidade adjacente ao município de Borba (AM), no Baixo Rio Madeira. Trata-se de uma comunidade assentada na floresta de terra firme, à margem direita do Rio Madeira. O acesso pode ser feito por lancha, e o trajeto a partir da sede do município dura cerca de 15 minutos.

A Vila de Caiçara é composta por aproximadamente 80 famílias que vivem da agricultura, com o cultivo de mandioca, mamão, milho, abacaxi, entre outros. Tanto a caça quanto a pesca são atividades de subsistência. A religiosidade está muito presente nesse local, cujo padroeiro é São Pedro, o santo dos pescadores. Suas festividades ainda seguem a tradição, com procissão fluvial, subida e descida do mastro, ladainhas, novenas e leilão.

A Escola C está localizada em frente ao Rio Madeira, próxima à Capela de São Pedro, e constitui um ponto de referência para os moradores, que participam ativamente das atividades promovidas pela escola. O corpo discente é composto por 284 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, são atendidas a Educação Infantil (maternal e pré I e II e o Ensino Fundamental I. No turno vespertino, funciona o Ensino Fundamental II, e, no turno noturno, ocorre o Ensino Médio Tecnológico, anexo da Escola Estadual Cônego Bento José de Souza, situada na zona urbana.

Quanto à infraestrutura escolar, não há espaço social e nem esportivo, contudo, as atividades são realizadas na quadra da comunidade, inclusive as ações pedagógicas relacionadas as datas comemorativas. A escola dispõe de seis salas de aula, um espaço adaptado para leitura, com livros e carteiras, uma sala para atender o corpo técnico, uma sala de professores, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma cozinha, um refeitório climatizado, um depósito geral, um depósito para materiais de limpeza, três banheiros, um laboratório de informática, onde funciona o Ensino Médio Tecnológico, e um salão para reuniões.

O PPP da escola foi construído com base na realidade ribeirinha, considerando que muitos alunos residentes em comunidades distantes utilizam embarcações de pequeno porte como transporte escolar. Os discentes são, em sua maioria, de baixa renda, e muitos se encontram em situação de vulnerabilidade. Segundo o PPP, a realidade ribeirinha reflete diretamente no alunado.

O corpo docente da escola é composto por 18 professores, todos graduados, e a equipe técnica é composta por um gestor, dois pedagogos, uma secretária, seis servidores gerais, três merendeiras e um auxiliar administrativo.

A seguir, apresento a Figura 3, contendo imagens autorizadas da Escola C:

Figura 3: Imagens da Escola C

Fonte: registros da autora, elaborados com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Borba (AM) – SEMED.

Por fim, a Escola D está localizada no Distrito de Axinim, comunidade vinculada ao município de Borba (AM), e atende alunos oriundos das comunidades de Anamã, Ararunim, Monte Líbano, Nova Recordação e Puruzinho.

Essa escola existe desde 1949, sendo a mais antiga entre as analisadas nesta pesquisa. Foi construída em madeira pelo então prefeito Tupinambá de Paula e Souza e inaugurada com o nome de Grupo Escolar Álvaro Maia, na rua São João. O prédio era composto por um pequeno refeitório, salas de aula e alojamento para os professores, tendo como objetivo principal atender à demanda do Ensino Fundamental I.

Em 1964, a escola passou por uma reforma, foi reinaugurada e recebeu o nome de Escola Rural João Ferreira da Fonseca. A mudança ocorreu para atender aos anseios da comunidade, que almejava homenagear um ilustre filho da terra, o Sr. João Ferreira da Fonseca, mais conhecido como João Macatias, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados como líder comunitário. Posteriormente, foi eleito vereador, exercendo vários mandatos na Câmara Municipal na sede do município de Borba (AM).

Em 1983, houve mudança na gestão da escola e um crescimento significativo no corpo discente, momento em que a instituição precisou se reestruturar para atender à demanda, inclusive com a possibilidade de implantação do Ensino Médio regular, a fim de suprir a necessidade de alunos que precisavam se deslocar do Distrito de Axinim para continuar os estudos em outras cidades, como Borba (AM), Nova Olinda

(AM) e Manaus (AM). Assim, em 2003, a SEDUC-AM implantou o Ensino Médio regular, e a instituição passou a ser denominada Escola Estadual João Ferreira da Fonseca.

Em 6 de julho de 2009, diante da crescente necessidade de atender a um público maior, a escola foi transferida para um novo prédio, localizado no Distrito do Axinim, construído pelo governo do estado em parceria com a prefeitura de Borba (AM). A escola Estadual João Ferreira da Fonseca foi criada pelo Decreto Lei nº 13.279/1980, possui 32 dependências e ainda está em processo de ampliação, com a construção de novas salas, laboratórios de informática e biblioteca.

A Escola D atende ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, contando com aproximadamente 340 alunos matriculados. O quadro funcional é composto por um gestor, 21 professores, um auxiliar de serviços gerais e dois servidores da guarda municipal. A gestão da escola afirmou que, à época, o corpo docente apresentava um quadro qualificado. No entanto, apontava a necessidade da formação continuada para que os professores pudessem desenvolver práticas pedagógicas com recursos, em consonância com as novas tendências educacionais.

A Escola D é informatizada e integrada ao Sistema de Informação de Gestão Escolar do Amazonas (SIGEAM), que tem como objetivo prover os principais serviços de registros, tanto no âmbito acadêmico quanto no administrativo, executado cotidianamente pela secretaria da escola. Segundo o PPP da escola, a gestão é desenvolvida de forma coletiva, acolhendo e compartilhando sugestões que facilitem a execução das atividades, com uma proposta participativa e uma postura harmoniosa, incentivando o corpo docente e os demais funcionários ao compromisso com a educação, com base nas diretrizes da Educação Básica e na BNCC (Brasil, 2018), assim como nas necessidades de proporcionar aos discentes uma educação de qualidade.

A Escola D, Escola Estadual João Ferreira da Fonseca, a exemplo de outras escolas estaduais, desenvolve projetos pedagógicos cujo objetivo principal é facilitar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os alunos vivenciem, de maneira concreta, os conteúdos trabalhados teoricamente. É importante destacar que, embora nem todos os projetos previstos no calendário letivo sejam realizados, aqueles que são executados trazem benefícios significativos para o desenvolvimento social e

intelectual dos educandos, além de proporcionarem à comunidade o acesso a conhecimento que, muitas vezes, ficavam restritos ao ambiente da sala de aula.

Apresento, a seguir, a Figura 4, com imagens ilustrativas da Escola D:



Fonte: registros da autora, elaborados com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Borba (AM) – SEMED.

Após a caracterização das escolas, abordo, no subcapítulo seguinte, questões referentes aos participantes desta pesquisa, aos critérios adotados para sua seleção e ao seu perfil.

2.3 Participantes da pesquisa

Antes de apresentar os participantes da pesquisa, é relevante destacar que, no cenário desafiador em que se insere a educação ribeirinha, a figura do professor é digna de reflexão e apontamentos críticos quanto à sua capacidade de buscar alternativas para as diversas complexidades que permeiam sua atuação. Assim, o elemento fundamental que vivencia, no cotidiano, as dificuldades das práticas de ensino é o professor, que enfrenta as condições do campo, legitimando a diversidade ribeirinha e lidando com a precariedade das condições de cada escola.

Este estudo foi realizado com oito professores que ministram o Componente Curricular Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas anteriormente apresentadas, no município de Borba (AM). Os critérios utilizados para a seleção dos participantes

foram: ser professor lotado na rede municipal e/ou estadual na Zona Rural ribeirinha de Borba (AM) e lecionar no Ensino Fundamental I e II.

Inicialmente, esses professores apenas participariam da pesquisa se todos fossem graduados em Letras-Língua Portuguesa. Porém, foi possível constatar que, na Zona Ribeirinha de Borba (AM), há um número reduzido de professores com essa formação, visto que a maioria possui graduação em Normal Superior e Pedagogia. Dessa forma, foram considerados participantes aqueles que estavam lotados para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, conforme a nomenclatura da BNCC (Brasil, 2018).

Cabe registrar que foram seguidas as orientações de Celani (2005) sobre a ética em pesquisa, submetendo o estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM, que o aprovou em 04 de outubro de 2020. A pesquisa recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 37399020.1.0000.5020 e o parecer de aprovação nº 4.318.361, emitido na mesma data.

A seguir, apresento o Quadro 2, contendo o perfil dos participantes. Por questões éticas, os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora:

Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Faixa etária	Formação acadêmica	Tempo de docência em Língua Portuguesa	Ano que leciona	Local em que atuam na Zona Rural ribeirinha
Cecília	Entre 36 e 45 anos	Pedagogia	10 anos	1º ao 5º	Castanhal
Clarice	Entre 46 e 65 anos	Normal Superior	5 anos	1º ao 5º	Distrito de Axinim
Fortunato	Entre 36 e 45 anos	Normal Superior	7 anos	4º, 5º, 6º	Caiçara
Gregório	Entre 36 e 45 anos	Pedagogia	21 anos	4º, 5º, 6º	Paraná do Mandi
João	Entre 26 e 35 anos	Pedagogia	2 anos	1º ao 5º	Castanhal
José	Entre 46 e 65 anos	Normal Superior	27 anos	7º, 8º, 9º	Caiçara
Maria	Entre 26 e 35 anos	Letras - Língua Portuguesa	7 anos	6º, 7º, 8º	Paraná do Mandi
Zuleide	Entre 36 e 45 anos	Normal Superior	12 anos	6º e 7º	Caiçara

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações obtidas no Questionário de Perfil (Apêndice A).

Cecília, natural de Borba (AM), é licenciada em Pedagogia pela UEA desde 2017. É professora estatutária da SEMED e atua há dez anos na Secretaria, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa. À época da pesquisa, a participante lecionava nos turnos matutino e vespertino para alunos do 1º ao 5º ano, em turmas multisseriadas.

Clarice, também natural do Distrito de Axinim, município de Borba (AM), é graduada em Normal Superior pela UEA desde 2004. É professora estatutária da SEMED, atua há 20 anos na Secretaria e há cinco anos ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, lecionava nos turnos matutino e vespertino para alunos do 1º ao 5º ano.

Fortunato, nascido em Borba (AM), concluiu a graduação em Normal Superior na UEA em 2004. É professor estatutário da SEMED, atua há sete anos na Secretaria, com a disciplina de Língua Portuguesa, e leciona no turno matutino para alunos do 4º, 5º e 6º anos.

Gregório, natural da Comunidade Indígena Arari, da etnia Munduruku, pertencente ao município de Borba (AM), concluiu a graduação em Pedagogia na UEA em 2014. É professor estatutário da SEMED e atua há 21 anos na Secretaria, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa. Trabalha nos turnos matutino e vespertino com alunos do 4º, 5º e 6º anos.

João, natural de Borba (AM), na ocasião da geração dos dados, estava cursando a graduação em Pedagogia, com previsão de conclusão em 2024, pela Universidade Paulista (UNIP). O docente é contratado pela SEMED, atua há dois anos na Secretaria com a disciplina de Língua portuguesa, e leciona no turno matutino para alunos do 1º ao 5º ano.

José, natural do Distrito de Axinim, município de Borba (AM), concluiu a graduação em Normal Superior pelo Programa de Formação de Professores (PROFORMAR), da UEA, em 2004. O professor é estatutário da SEMED e atua há 27 anos na Secretaria, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa nos turnos matutino e vespertino para alunos do 7º, 8º e 9º anos.

Maria, natural de Borba (AM), concluiu a graduação em Letras-Língua Portuguesa no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), em 2010. É professora estatutária da SEMED, atua há dez anos na Secretaria e há sete na disciplina de Língua Portuguesa. À época da geração dos dados para a pesquisa, lecionava nos turnos matutino e vespertino para alunos do 6º, 7º e 8º anos.

Por fim, Zuleide, também natural de Borba (AM), concluiu a graduação em Normal Superior na UEA em 2014. É professora estatutária da SEMED, atua há 12 anos na Secretaria, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa. Durante a geração dos dados, lecionava nos turnos matutino e vespertino para alunos do 6º e 7º anos.

A seguir, descrevo os instrumentos de geração de dados.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos para a geração de dados da pesquisa foram questionários (Apêndices A e B), entrevista norteada por um roteiro semiestruturado (Apêndice C) e diário de bordo para os registros realizados durante uma oficina. Essa oficina foi desenvolvida por meio de uma roda de conversa, na qual foram apresentadas amostras de atividades (Apêndice D) sobre variação linguística que podem ser aplicadas em turmas do Ensino Fundamental I e II.

2.4.1 Questionário

Buscando definir questionário, recorro a Gil (1999, p. 128), que o caracteriza como uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Corroborando essa definição, Lakatos e Marconi (2003) apontam que, para que o questionário seja positivamente aceito, o pesquisador deve encaminhar uma carta de apresentação, com explicações sobre a relevância da pesquisa, motivando o participante a responder e despertando seu interesse.

Foram utilizados dois tipos de questionário: o Questionário de Perfil (Apêndice A) e o Questionário Investigativo (Apêndice B). O Questionário de Perfil (Apêndice A) teve como objetivo traçar o perfil dos participantes desta pesquisa e foi composto por dez perguntas, abordando aspectos como início da carreira (pergunta 7), formação (pergunta 5) e a trajetória docente (perguntas 8 e 9).

Já o Questionário Investigativo foi utilizado para identificar aspectos relativos à formação dos professores (perguntas 1 e 2), à sua grade curricular (perguntas 5 e 6) ao uso das variedades da Língua Portuguesa em sua prática docente (perguntas 4, 7, 8 e 9). Ressalta-se que essas perguntas foram fundamentais para investigar a prática

pedagógica dos participantes no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente quanto à variação linguística.

2.4.2 Entrevista

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 196), o “[...] objetivo principal da entrevista é a obtenção de informação dos entrevistados”. Monteiro (2014, p. 91) acrescenta que as entrevistas são realizadas com “[...] o objetivo de se gerar dados que complementassem aqueles já obtidos por meio dos questionários e também para se dirimir alguma dúvida que porventura tenha surgido quando da análise preliminar dos dados”. Assim, a entrevista foi utilizada como instrumento complementar aos questionários, contendo perguntas similares, porém mais específicas.

Lakatos e Marconi (2003) classificam a entrevista se divide em três tipos: (1) estruturada ou padronizada; (2) não estruturada ou despadronizada; e (3) painel. A entrevista estruturada segue um roteiro fixo, sem alterações na ordem ou no conteúdo das perguntas, garantindo uniformidade na coleta de dados. A não estruturada permite maior liberdade ao pesquisador, possibilitando aprofundamentos por meio de uma interação informal e mais flexível. Já a entrevista do tipo painel consiste na repetição de perguntas ao longo do tempo, com o objetivo de observar mudanças nas respostas.

Segundo Triviños (1987), a entrevista pode ser ainda semiestruturada, apresentando questionamentos básicos fundamentados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, o que permite o surgimento de novas interpretações a partir das respostas dos participantes. Complementando, Monteiro (2014) destaca que esse instrumento possibilita a obtenção de dados que não estão disponíveis em registros, mas que podem ser fornecidos pelos sujeitos da pesquisa.

Em síntese, Triviños (1987), afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de permitir a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Triviños, 1987, p. 152).

Além dos questionários e da entrevista, foi realizada uma oficina de linguagem cujos registros, feitos em diário de bordo, também integram o conjunto de dados dessa pesquisa.

2.4.3 Oficina - Roda de conversa

Nas escolas A, B, C e D, foi realizada uma oficina, com o uso de máscara e respeitando o distanciamento social, em conformidade com as normas da Organização Mundial de Saúde (OMS) para prevenção da Covid-19 (Nogueira; Silva, 2020). Essa oficina ocorreu por meio de uma roda de conversa, na qual foram apresentadas e discutidas amostras de atividades pedagógicas voltadas à variação linguística.

Vieira e Volquind (2002) defendem que as oficinas pedagógicas são concebidas a partir de uma perspectiva que articula três aspectos: pensar, sentir e agir. De modo semelhante, Paviani e Fontana (2009, p. 78) afirmam que “[...] uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé, sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”.

Nesse sentido, a oficina proporcionou aos professores participantes a oportunidade de debater, refletir e propor soluções para questões relacionadas à variação linguística, promovendo a articulação entre teoria e prática em sala de aula. Conforme mencionado, a oficina foi realizada em formato de roda de conversa, cuja dinâmica, segundo Vóvio (2007, p. 111-112), envolve momentos como “[...] a abertura da interação; o encadeamento de temas/assuntos; a leitura compartilhada de textos, comentários sobre o que foi lido; e o encerramento da interação”.

A seguir, apresento o Quadro 3, com o roteiro da oficina de proposta pedagógica “Conversando sobre a variação linguística”:

Quadro 3: Roteiro da oficina - roda de conversa

Tema	Conversando sobre a variação linguística
Abertura	Acolhida aos participantes
Temas/assuntos	Reações-respostas à pergunta Inserção reflexiva dos participantes Reflexão de temas/assuntos propostos pela pesquisadora
Atividades	Leitura compartilhada dos textos e das propostas de atividades sobre variação linguística Comentários reflexivos sobre as atividades
Encerramento	Conclusão do momento interativo

Fonte: elaborado pela autora com base em Vóvio (2007) e Monteiro (2014).

Como é possível observar no Quadro 3, a oficina teve início com a acolhida aos participantes. Em seguida, foi proposta uma discussão sobre a variação linguística com base em conceitos teóricos, e os professores foram questionados sobre o trabalho com a variação linguística em suas aulas. Também foi realizada uma reflexão

sobre os conceitos normativos de “certo” e “errado”, que estavam muito presentes nos discursos dos professores.

Considerando as atividades realizadas, destaca-se uma relacionada à letra da música *O Amazonês*, na qual os professores tiveram que identificar as palavras pertencentes à variedade cabocla. Ao final da roda de conversa, ficou evidente a importância tanto do ensino da variedade padrão da Língua Portuguesa quanto da valorização da diversidade linguística cabocla.

Concluída a definição dos instrumentos, exponho os procedimentos de geração de dados.

2.5 Procedimentos de geração de dados

Para iniciar os procedimentos de geração de dados, foi enviada à SEMED de Borba (AM) e à SEDUC-AM uma carta de apresentação no dia 3 de março de 2020, solicitando a autorização para a realização desta pesquisa.

Em seguida, foram convidados sete participantes pessoalmente e um por aplicativo de mensagens; todos aceitaram participar da pesquisa, totalizando oito participantes. Foi enviado a eles, via formulários *Google*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) e os Questionários de Perfil (Apêndice A) e Investigativo (Apêndice B).

Devido à precariedade da internet em Borba (AM), tive que me deslocar até as comunidades nas quais estavam localizadas as escolas selecionadas para esta pesquisa. As entrevistas foram conduzidas pautadas em um roteiro semiestruturado e obedecendo às exigências da OMS para o período pandêmico, que incluíam a obrigatoriedade do uso de máscaras e o distanciamento social. Elas foram gravadas em um *Smartphone Samsung Galaxy J7 Pró* de minha propriedade e posteriormente transcritas por mim mesma.

A oficina de linguagem também foi realizada nas escolas, e ressalta-se que foram seguidas todas as orientações do CEP da UFAM, como, por exemplo, a preservação da identidade dos participantes. Como afirma Celani (2005, p. 107), “[...] as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”.

No último subcapítulo, que segue, abordo os procedimentos de análise de dados.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Com o propósito de realizar a análise e a interpretação dos dados com o devido rigor e organização, recorreu-se a Bardin (2009), que propõe as seguintes etapas a serem realizadas: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A fase (a) pré-análise, dá-se pela organização inicial dos dados gerados na pesquisa e é composta pela escolha dos documentos a serem submetidos à análise, concepção de hipóteses/objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2009).

Após a organização prévia dos dados, ocorre a etapa (b) exploração do material, que se refere às operações de codificação e categorização. Bardin (2009, p. 103) postula que a codificação é o processo pelo “[...] qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

No que diz respeito à categorização, pode ser definida como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2009, p. 117).

Assim, a autora ainda chama a atenção para o ato de investigação dos temas, ou análise temática, que é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples. No que tange à fase (c), Bardin (2009) propõe, como tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, em que o pesquisador relaciona as teorias apresentadas na fundamentação com as investigações, confrontando os dados gerados e complementando-os com possíveis contribuições.

Tendo essas etapas em vista, organizei, primeiramente, as informações obtidas por meio dos instrumentos, reunindo as perguntas com suas respectivas respostas. Em seguida, para codificar as categorias, realizei a leitura flutuante por inúmeras vezes, separei as respostas para agrupá-las em unidades temáticas e nomeei as categorias temáticas e as categorias de análise, que estão apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4: Categorias temáticas e categorias de análise

Categorias temáticas	Categorias de análise
Aulas de Língua Portuguesa	Trabalho com gênero
	O livro didático como suporte
Importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores	Predomínio das noções de certo e errado
	Necessidade de formação contínua

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Por fim, foram produzidas as inferências, conduzidas por apontamentos interpretativos, de modo que respondessem às perguntas de pesquisa propostas neste trabalho.

Neste capítulo, foram apresentados a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto em que a pesquisa foi realizada, seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de geração e os de análise de dados. No próximo capítulo, apresento os resultados obtidos por meio da análise dos dados, realizada à luz do referencial teórico adotado nesta investigação.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Amazônico

*Quero pro café, tucumã
quero pra almoçar, tambaqui
sobremesa, vai jatobá
rede pra embalar e dormir - Coari
Foi peixe-boi
quem me ensinou
nadar nas correntezas
remar na proa
usar o arpão sem ferir
apaga essa poronga curumim
hoje é lua-cheia e faz clarão
pirarucu, pirão
águas baixando
chegou o verão*

Raízes Caboclas (1999)

Apresento, neste capítulo, os resultados obtidos a partir da análise dos dados gerados nesta pesquisa, que buscam responder às perguntas de pesquisa estabelecidas na Introdução deste trabalho e aqui retomadas:

- Como são desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas da Zona Rural ribeirinha de Borba (AM)?
- Qual a importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa de escolas ribeirinhas?

Destaco que os dados aqui apresentados foram retirados das respostas encontradas no Questionário de Perfil (Apêndice A) e na Entrevista. Também estão presentes dados registrados no Diário de bordo, produzido a partir da roda de conversa realizada com os participantes. Para identificar a origem dos dados, utilizei as seguintes abreviações: QP - Questionário de Perfil; E - Entrevista; e DB - Diário de bordo.

3.1 As aulas de língua portuguesa nas escolas ribeirinhas

Neste subcapítulo, dedico-me a mostrar como o professor de Língua Portuguesa desenvolve suas aulas no cotidiano escolar ribeirinho, respondendo à

primeira pergunta de pesquisa: como são desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas da Zona Rural ribeirinha de Borba (AM)?

3.1.1 Trabalho com gêneros textuais

Foi possível observar que o professor de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa ora apresentada, desenvolve suas aulas a partir do trabalho com gêneros textuais e, para demonstrar essa prática, trago os seguintes excertos:

Quadro 5: Excertos: trabalho com gêneros textuais

Quantidade	Excertos
1	Eu trabalho assim por meio de receitas, outros textos [...]. Também trabalho com cartazes (Maria - E).
2	A gente procura trabalhar com todo tipo de texto, é melhor com rótulos (João - E).
3	Eu trabalho muito as fábulas, lendas, faço eles contarem estórias [...]. No livro tem bastante (Fortunato - E).
4	Para desenvolver esses trabalhos é preciso tirar textos do livro, eles leem e depois fazem suas próprias produções (Cecília - E).
5	Eu já trabalhei cartas e bilhetes, foi muito gratificante observar as escritas dos alunos (Gregório - DB).
6	É produtivo trabalhar gêneros, depende de a gente motivar [...]. Os meus alunos produzem poemas bem bonitos (José - E).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista e registrados no diário de bordo.

Nos excertos do Quadro 5, há evidências de que os professores das áreas ribeirinhas desenvolvem suas aulas por meio dos gêneros textuais, o que acontece de diversas formas. Maria, por exemplo, afirma trabalhar com receitas e cartazes, desenvolvendo sua prática por meio de um modelo didático cuja finalidade é auxiliar o aluno a organizar a escrita e dominar o gênero em questão. Como declara Gonçalves (2009, p. 227), “O modelo didático faz parte da engenharia didática e ocupa um lugar nodal na sua estrutura, já que ele coloca em foco as dimensões ensináveis de um determinado gênero, ou seja, é uma ferramenta pragmática”. Já o trabalho com cartazes, também mencionado pela participante Maria, encontra respaldo em Marcuschi (2013, p. 19), que diz: “Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

João relata que aprecia o trabalho com rótulos, utilizando a propaganda como estratégia para a prática da leitura, mas também afirma trabalhar com todo tipo de texto. Já o professor Fortunato declara que desenvolve atividades com fábulas, lendas

e histórias contadas. Com isso, nota-se a sua iniciativa de recorrer aos gêneros narrativos para desenvolver suas aulas de Língua Portuguesa.

A participante Cecília relata o trabalho com a reescrita de textos, incentivando a produção textual. Da mesma forma, os professores Gregório e José desenvolvem a produção escrita dos alunos a partir dos gêneros textuais, alcançando resultados satisfatórios.

Convém lembrar que o trabalho com os gêneros textuais e discursivos estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde a década de 1990 (Brasil, 1998). A BNCC (2018) também aponta o uso dos diversos gêneros do discurso em diferentes campos disciplinares da linguagem. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, consta na BNCC (Brasil, 2018, p. 67) que:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas campos/sociais de atividade/comunicação /uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das linguagens, que por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Fica claro que a BNCC (Brasil, 2018, p. 67) potencializa o estudo do texto e do discurso mediado pelo gênero textual. Também é evidente que o aluno tem contato com textos diversos que circulam naturalmente em seu cotidiano. Sendo assim, o professor precisa estar apto a apresentar aos alunos as especificidades de cada gênero, aproximando os saberes da realidade vivenciado pelo aluno do campo. Para isso, é necessário que o professor compreenda o discurso como prática social e, assim, utilize os gêneros textuais como instrumento para o ensino da Língua Portuguesa.

Recordo que os alunos das escolas do campo esperam que o espaço escolar seja um lugar que possibilite a ampliação do conhecimento, considerando os aspectos de sua realidade. Assim, compete ao professor elencar os conhecimentos locais e históricos e inseri-los no contexto de suas aulas (Carvalho; Martins, 2014).

Fiorin (2006, p. 60), por sua vez, lembra que o trabalho com a produção de texto em sala de aula, por meio de gêneros, não deve se limitar à exploração de propriedades formais a que o texto deve obedecer, transformando-o um produto cujo

ensino se torna normativo. Desse modo, entende-se que a Língua Portuguesa, para exercer uma ação linguística sobre a realidade, precisa ser estudada por meio de seus diferentes usos sociais, ampliando as capacidades individuais do usuário e seu conhecimento a respeito dos gêneros textuais.

Nesse sentido, os professores têm buscado formas de utilizar os gêneros textuais como recurso pedagógico no ensino da linguagem, enfrentando os desafios do campo e buscando desenvolver a proficiência em leitura e a produção textual em sala de aula.

3.1.2 O livro didático como suporte

Os dados evidenciaram também que o livro didático é a principal ferramenta utilizada pelo professor ribeirinho em suas aulas de Língua Portuguesa. A categoria “o livro didático como suporte” revela que o livro serve de base e principal apoio nas aulas de Língua Portuguesa das escolas do campo, como mostram os excertos que apresentados no Quadro 6:

Quadro 6: Excertos: o livro didático como suporte

Quantidade	Excertos
1	Nós trabalhamos através dos livros. Eu também uso bastante ditado de palavras para eles verem a forma correta das palavras (Zuleide - E).
2	Eu uso o livro e vários textos, porque é melhor pra realizar a leitura (José - E).
3	Eu trabalho através de livros, revistas, na lousa, eu vou exemplificando com as coisas que tem ao nosso redor (João - E).
4	Professora, pra nós a ferramenta principal de ensino é o livro didático (Clarice - DB).
5	Com o livro fica mais fácil desenvolver os conteúdos (Maria - DB).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista e registrados no diário de bordo.

No exposto pelos participantes Zuleide, José, João, Clarice e Maria fica explícito o uso do livro didático como ferramenta para as aulas de Língua Portuguesa. Quanto a essa questão, ressalto que o livro é ferramenta pedagógica que pode contribuir para o ensino na disciplina, mas somente será significativo para a educação do campo se apresentar, em seu contexto, o principal enfoque gerador de seus conteúdos (Carvalho; Martins, 2014).

João afirma que utiliza o livro didático contextualizando as atividades em seu meio, pois relaciona os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos. Dessa forma, a partir do livro didático, ele faz uso da diversidade camponesa no contexto escolar. Os autores Carvalho e Martins (2014, p. 79) defendem a necessidade de que “No contexto escolar do campo, sejam apresentadas e discutidas as diferentes experiências de campos para os educandos, para que os mesmos possam conhecer as diversas realidades espaciais e culturais própria do campo brasileiro”.

Tendo em vista o exposto por Clarice e registrado no diário de bordo, pude constatar a importância que a docente atribui ao livro didático, fazendo dele sua principal ferramenta de ensino. Considero, no entanto, que o professor deve compreender que o ato de ensinar não se consolida apenas como uma transferência de conhecimentos, como apontam Carvalho e Martins (2014), sobretudo no sentido de dogmatizar o livro didático, permitindo que seu uso limite a autonomia docente e ofusque a capacidade criativa da prática pedagógica. É necessário buscar o enfoque que valorize a diversidade, pois sujeitos do campo tornam o fazer pedagógico mais rico e dinâmico. Nesse viés, destaco a importância do cotidiano do campo como referência em sala de aula. Assim, é possível organizar o sistema de ensino por essa dimensão pedagógica, que vai desde a produção de materiais didáticos até a formação de professores.

Como foi afirmado anteriormente, no contexto pandêmico, a SEMED preparou uma apostila pedagógica para cada série escolar, com atividades textuais diversas, divididas por áreas de conhecimento. Ela apresenta conteúdo a serem trabalhados ao longo de um mês, sendo substituída a cada trinta dias. Cabe ao gestor de cada escola garantir que esse material de suporte à aprendizagem chegue até à residência de cada aluno, processo do qual tive a oportunidade de participar.

No que tange a essa apostila, os participantes relataram o exposto no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Excertos: o livro didático como suporte

Quantidade	Excertos
1	A apostila que a SEMED dá é boa, não deixa os alunos ficarem sem estudar. Ela foi organizada seguindo a Proposta de Ensino da Secretaria (Maria - DB).
2	Essa apostila é bem rica em textos, a de Língua Portuguesa foi a que eu mais gostei, infelizmente tem aluno que nem completa (João - DB).
3	A apostila é uma ideia da Secretaria que não deixou os alunos ficarem sem notas, avaliações. Por aqui a internet não pega pra todos e nem

	todos têm celular, então com as atividades nós podemos avaliar os alunos (Zuleide - DB).
4	Com a pandemia, as aulas pararam de vez, pela apostila foi melhor pra avaliar o aluno. Nem todos fazem, eu visito eles e peço que façam as tarefas (Cecília - DB).
5	Essa apostila é completa (Fortunato - DB).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos registrados no diário de bordo.

O que ficou claro nesses excertos do Quadro 7 é que o suporte da apostila do aluno facilitou o andamento do ensino no momento de pandemia. Segundo os professores, a ferramenta surgiu como estratégia de acompanhamento e avaliação para o desenvolvimento e fechamento do ano letivo.

3.2 A importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa de escolas ribeirinhas

Neste subcapítulo, apresenta-se as categorias de análise, discutindo os dados obtidos neste estudo, a fim de responder à segunda pergunta de pesquisa: qual a importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa de escolas ribeirinhas?

3.2.1 O predomínio das noções de certo e errado nas aulas de Língua Portuguesa

Após a leitura dos dados, ficou bastante evidenciado que os professores atribuem os conceitos normativos de “certo” e “errado” às produções orais e escritas dos alunos ribeirinhos, como é possível se observar nos excertos do Quadro 8:

Quadro 8: Excertos: O predomínio das noções de certo e errado nas aulas de Língua Portuguesa

Quantidade	Excertos
1	Tem vários alunos que não têm o conhecimento desde o início do ensino da língua [...] mas ainda não sabem falar o certo (Maria - E).
2	É um linguajar que a gente sempre corrige, é errado [...]. Eles falam muitas palavras que na língua portuguesa não é correto (Gregório - E).
3	Aqui eles acham que tão falando certo [...] (Cecília - E).
4	Eles devem falar do jeito da escrita. Falar certo mesmo (João - E).
5	Do jeito que eles falam em casa, eles falam na escola. Os alunos falam bem errado (Zuleide - E).
6	Eles falam através do modo das redes sociais, é um linguajar que a gente sempre corrige, é errado [...] (Fortunato - E).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista.

Considerando os depoimentos dos professores apresentados no Quadro 8, percebe-se a necessidade de enfatizar a normatização da linguagem, que, em geral, se traduz no jogo do “certo” ou “errado”. Desse modo, cabe reconhecer que a chamada norma-padrão da língua é a referência que orienta o que pode ou não ser usada na linguagem oral ou escrita; assim, a forma que o professor conduz a essas regras pode ampliar o conhecimento do aluno sem desvalorizá-lo. Bagno (2012, p. 237) destaca que não basta que os professores saibam que todos os dialetos são igualmente instrumentos de comunicação, “[...] é preciso que assim os reconheçam”.

Quanto ao exposto pelo professor João, “Eles devem falar do jeito da escrita. Falar certo mesmo”, observa-se que ele compreende a produção oral e a escrita como se apresentassem as mesmas características e que a norma-padrão seria a única forma aceitável para a comunicação. Assim, o professor parece privilegiar a variedade culta, em detrimento da variação linguística em suas aulas. É importante registrar que Zilles (2007, p. 40) afirma que “[...] a variabilidade é inerente à linguagem humana entendida como fenômeno social”. Diante disso, “[...] é preciso eliminar o julgamento do certo e do errado e propor a reflexão e a pesquisa como meio para conhecer” (Zilles; Faraco, 2015, p. 60).

Em relação às noções de “certo” e “errado”, Castilho, por sua vez, levanta os seguintes questionamentos: “O que é certo em matéria de uso linguístico? O que é errado? A tarefa desta geração está em resolver esse impasse da cultura nacional, desvendando nossa realidade linguística e reajustando a norma pedagógica no que for necessário” (Castilho, 1980, p. 18).

Nota-se que que, nas três últimas décadas, essas questões vêm sendo amplamente discutidas no âmbito científico. Todavia, Bagno (2000, p.17) argumenta que, para que esses conceitos estejam presentes em sala de aula, é necessário que as escolas trabalhem de forma clara, a consciência crítica quanto à existência da diversidade linguística.

Embora, a partir do exposto por Zuleide no Quadro 8, seja possível compreender que ela considera inadequado o modo de falar de seus alunos, no excerto do Quadro 9, percebe-se que ela reconhece a existência da variação linguística e que são os contextos que determinam o uso das variantes:

Quadro 9: Excerto: O predomínio das noções de certo e errado nas aulas de Língua Portuguesa

Quantidade	Excerto
1	Eu digo logo que tem hora de falar certo e hora de falar errado (Zuleide - E).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista.

Zuleide parece indicar que os conceitos de adequação e inadequação ainda estão em processo de construção, enquanto os conceitos normativos de certo e errado predominam em seu discurso e, possivelmente, em sua prática em sala de aula, em razão da forte presença da gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa.

É importante lembrar que Possenti (1996) aponta que a noção de erro decorre da própria gramática normativa, na qual o erro vem a ser tudo aquilo que não está de acordo com a variedade padrão, ao passo que a gramática descritiva traz a noção de erro apenas na ocorrência de construções que não abracem nenhuma das variedades da língua (Possenti, 1996). Portanto, a linguagem que não segue a variedade padrão da língua não está errada: ela pertence a outra variedade, que deve ser reconhecida e valorizada na escola. Cabe aos professores reconhecer a variação linguística e conscientizar os alunos a respeito da utilização da linguagem adequada às mais diversas situações comunicativas. Para isso, a formação contínua é fundamental.

3.2.2 Necessidade de formação contínua

Considero importante a necessidade de formação do professor do campo, seus saberes e a realidade linguística em que vive (Carvalho; Martins, 2014). Assim, refletindo, primeiramente, sobre o perfil dos participantes, destaco que Maria é a única professora licenciada em Língua Portuguesa.

Em seguida, apresenta-se, no Quadro 10, um excerto retirado do diário de bordo, que é um registro colhido no momento inicial da roda de conversa. O trecho exposto é de João, que atua na docência sem ainda não ter tido formação na área do magistério e possui apenas dois anos de experiência com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II:

Quadro 10: Excerto: Necessidade de formação contínua

Quantidade	Excerto
1	Professora, eu ainda não fiz minha faculdade, ainda não deu, mas eu comecei agora também, tô só dois anos dando aula [...]. Vou ver se faço esse ano [...]. Eu pedi um trabalho do prefeito, ele me deu esse (João-DB).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados registrados no diário de bordo.

Quanto à formação docente, a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu Art. 62, preconiza que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62, p. 43).

Dessa forma, vale ressaltar a responsabilidade do poder público para com esse profissional. Nessa mesma lei (Brasil, 1996), no Art. 62, nos parágrafos 4º e 5º, consta que:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996, Art. 62, § 4º-5º).

No Questionário de Perfil (Apêndice A), foi indagado aos professores quanto à sua formação, e as respostas, ilustradas no Gráfico 1, retratam uma quantidade significativa de professores com formação em Pedagogia, o que é justificável pela existência, no município de Borba, de turmas desse curso do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), um programa emergencial:

Gráfico 1: formação dos professores participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no Questionário de Perfil (Apêndice A).

De acordo com Monteiro (2014, p. 62), “[...] o PARFOR foi um programa emergencial implementado no Brasil que visava atender à demanda de formação de professores sem formação específica na sua área de atuação. Como complementa a autora, “[...] a fim de atender à demanda de formação desses professores, o MEC instituiu, em 2009, o PARFOR, para formar professores que atuavam na Rede Pública Estadual e Municipal”.

Trago, a seguir, no Quadro 11, excertos em que os professores relatam a necessidade de formação contínua nas escolas ribeirinhas:

Quadro 11: excertos: necessidade de formação contínua

Quantidade	Excertos
1	Faz um tempo que não chamam a gente para fazer estes cursos. Até um tempo eu ainda fiz esses cursos, depois não veio mais (Maria - E).
2	O que precisa melhorar são as formações, que são poucas, em todos os seguimentos de ensino (Gregório - E).
3	O que precisa melhorar são as formações, são poucas, nunca mais teve. É gratificante quando somos convidados para esses cursos, a gente volta renovado (Cecília - E).
4	Os cursos são poucos e rápidos. Na maioria das vezes esses cursos acontecem na sede do município e poucos professores ribeirinhos são convidados (João - E).
5	Precisa ter mais cursos (Zuleide - E).
6	Os cursos são poucos e rápidos (Fortunato - E).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista.

Nos excertos de Maria, Gregório, Cecília, João, Zuleide e Fortunato evidenciam o baixo número de cursos de formação contínua oferecidos aos professores ribeirinhos, o que sugere pouca atenção por parte da SEMED.

O depoimento de Cecília revela a importância da formação contínua como geradora de estímulo e entusiasmo em sua carreira. Considerando os graves problemas que afetam o ensino-aprendizagem nas escolas do campo (Martins; Vieira; Tavares, 2014), é possível observar que as lacunas encontradas no ensino rural vão desde as políticas educacionais, passando pelos aspectos da estrutura local das escolas e da comunidade, até a gestão. A formação é tida sempre como algo novo (Silva, 2018), o que justifica o depoimento de Cecília. Assim, é preciso reconhecer que o professor é o “profissional da formação humana”, como aponta Severino (2004, p. 17), e deve ser prioridade junto aos órgãos governamentais.

Os professores João e Fortunato afirmam que “os cursos são poucos e rápidos”, o que leva à reflexão sobre um cenário de deficiências que podem ser compreendidas a partir de três aspectos: o institucional, o pedagógico e a insuficiência da prática de ação formativa (Severino, 2004). Na sequência, o professor João aponta que “os cursos acontecem na sede do município e poucos professores ribeirinhos são convidados”. Em referência a essa questão, a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no Art. 62, demanda que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, o que parece não ocorrer satisfatoriamente no contexto investigado nesta pesquisa.

Também a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovada pela Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), garante “[...] a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Portanto, existe a necessidade de investimento no que tange à formação contínua dos professores, uma vez que esse direito já está assegurado em lei, como mostrado nas citações anteriores. Não se pode esquecer de que a formação contínua do professor contribui para torná-lo mais intencional, crítico e autônomo em sua atuação pedagógica.

A seguir, trago excertos no Quadro 12 sobre a oficina que tratou de variação linguística, realizada com os professores participantes da pesquisa. Ficou evidente, no exposto pelos professores, a necessidade de formação contínua, sobretudo no que se refere principalmente ao trabalho com a variação linguística em sala de aula:

Quadro 12: excertos: necessidade de formação contínua

Quantidade	Excertos
1	Este tema de variação não é comum não. Eu, pelo menos, não tive uma oficina falando disso. Acredito que precisamos conversar mais sobre esses assuntos, fica mais fácil trabalhar quando a gente aprende bem sobre isso (Fortunato - E).
2	Essas atividades retratam bem o tema, eu estou adorando [...]. Não é difícil, mas eu até já tinha lido sobre variação. É bom de trabalhar [...]. Eu queria poder participar sempre dessas conversas sobre desenvolvimento da prática (Clarice - E).
3	Durante esses anos que eu trabalho aqui, nunca teve uma oficina assim, bem próprio da realidade daqui (Maria - E).
4	As oficinas que eu participei falavam mais de leitura e interpretação. É revigorante participar desses momentos, a gente aprende muito [...]. Tem coisas que a senhora está falando que eu não tinha conhecimento. Essa parte da variação é nova, eu ouvia muito sobre linguagem informal [...]. Trabalhar a nossa própria fala é bom demais (risos) (Gregório - E).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na entrevista.

Fortunato afirma que o tema não é comum, o que conduz a observação de que isso pode ocorrer pelo fato de ele não estar em evidência na Proposta de Ensino da Secretaria de Educação do município. O professor também destaca que não teve nenhuma formação contínua sobre esse tema: “Eu, pelo menos, não tive uma oficina falando disso”.

Clarice expressa contentamento e interesse em discutir mais sobre variação linguística. De acordo com ela, não é um tema difícil; ao contrário, é interessante abordar a variação linguística nas práticas pedagógicas em sala de aula, e as oficinas oferecem uma oportunidade para refletir sobre isso. É importante notar que apenas Clarice mostra ter conhecimento em relação à variação linguística ao revelar que “eu até já tinha lido sobre variação”.

Paralelo ao exposto por Fortunato, está também o depoimento de Maria que diz: “Durante esses anos que eu trabalho aqui, nunca teve uma oficina assim, bem próprio da realidade daqui”. Observo que Maria também não teve a oportunidade de refletir sobre variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

O apontamento de Gregório também indica a necessidade de formação contínua para os docentes ribeirinhos quando ele afirma: “[...] tem coisas que a senhora está falando que eu não tinha conhecimento”.

Existem vários caminhos que podem modificar esse cenário de dúvidas quanto à chamada pedagogia da variação (Zilles; Faraco, 2015). Entre eles, cito dois importantes: o primeiro está explorado na BNCC (Brasil, 2018) (Rodrigues; Leal,

2021), na qual há temas gerais sobre a Língua Portuguesa nos diferentes eixos de ensino, articulando os conteúdos com a realidade do campo. Foi possível observar que o professor Gregório demonstra satisfação ao saber que pode trabalhar seus falares e os dos alunos em sua aula: “[...] trabalhar a nossa própria fala é bom demais (risos)”.

Considerando o primeiro caminho, ao planejar as aulas, o professor pode levantar diversos questionamentos, como: quais conteúdos culturais dos povos ribeirinhos devem fazer parte das disciplinas?; que saberes os alunos ribeirinhos estão trazendo que necessitam ser integrados aos currículos das disciplinas? Cabe destacar que essas respostas somente serão encontradas nos estudos formativos (Bortoni-Ricardo, 2005), nas investigações quanto ao perfil dos alunos e moradores do campo, enfim, na interação entre Secretaria Municipal de Educação, escola e comunidade ribeirinha.

Um segundo caminho seria implementar, na educação do campo, não somente as diferentes disciplinas contempladas na BNCC (Brasil, 2018), mas também temas específicos da zona rural ribeirinha, como a agroecologia ou a pesca artesanal, entre outros (Carvalho; Martins, 2014). Assim, o professor ribeirinho pode trabalhar a realidade do campo, com toda sua diversidade linguística, em sua organização curricular.

Durante a roda de conversa, foram expostos aos professores alguns exemplos de atividades para fomentar discussões reflexivas quanto à variação linguística em sala de aula. Destaco aqui a atividade nº 2 com o tema “Sotaques” que é relacionada à letra da música *O Amazonês*, de Nicolas Jr. (Apêndice D). Na figura 5, está apresentado apenas um trecho da letra da música, que tinha como objetivo levar o professor refletir sobre a variação linguística em seu contexto de atuação:

Quadro 13: trecho da música *O Amazonês*

O Amazonês

Sou amazonês, não nado com boto, nem chupo ‘piqui’
Sou do mesmo saco da farinha
Aquele da ovinha alí do Uarini
Sou amazonês, não é ‘fuleragi’
Eu sou bem dali e dou de ‘cum borra’ na farinha
E sou ‘inxirido’ até o tucupi

Eu era escarrado e cuspidor uma osga
Mas meu apelido era carapanã
Muito apresentado, passado na casca do alho

Era chato no balde, um cuirão pitiú
 Mais 'intojado' que dismintidura'
 Numa gabolice pai d'égua que só, pois num é?!

Fonte: Site *online* Letras.mus⁸.

Na roda de conversa, antes de explorar o material e fundamentada em Coelho (2010), foi relembrando aos professores sobre os conceitos de variação, variedade, variante e variável. Foi solicitado que eles fizessem a leitura do texto da música em voz alta. Em seguida, eles precisavam destacar as palavras relacionadas à variante cabocla, além das variantes correspondentes à norma culta.

Após a identificação das variantes, foi questionado aos professores que tipo de atividades pedagógicas poderíamos desenvolver em sala de aula com os alunos, utilizando a letra da música *O Amazonês*. As contribuições de cada professor foram diversas, conforme é possível se observar no Quadro 14:

Quadro 14: excertos: Sugestões dos professores na roda de conversa

Quantidade	Excertos
1	Poderíamos pedir que os alunos montassem um dicionário caboclo, com tradução dessas palavras [...] (Maria - DB);
2	Dá pra trabalhar produção de texto [...]. Eles podem produzir a própria letra e músicas com outras palavras que eles conhecem aqui da comunidade (Gregório - DB);
3	Podemos trabalhar os substantivos, os verbos, advérbio. Muita coisa Cecília - DB).
4	Eu irei fazer cartazes com as variantes e seus significados [...]. Os inônimos (João - DB).
5	Podemos fazer interpretação de texto. Assim, com a reescrita da letra da música, trocando as palavras por aquelas gramaticalmente corretas. Eu já fiz uma quase assim [...] (Zuleide - DB).
6	Aqui eu posso fazer o bingo de palavras. Só das variantes caboclas Fortunato - DB).
7	Podemos fazer um debate, né!? Colocamos pros alunos quais situações podemos ou não usar essas variantes [...] (José - DB)
8	Depois da leitura, podemos fazer o Balde do poeta, aqui a gente faz o "Paneiro do Poeta": em círculo, o paneiro vai passando, eu fico de costas e digo "parou!" O aluno que estiver com o paneiro tira uma palavra e lê em voz alta. Essas palavras podem ser as variantes caboclas, tiradas do texto. Depois, o colega do lado explica o que aquela palavra quer dizer. Eu já fiz com o poema de Drummond. É muito boa essa! (Clarice - DB).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos registrados no diário de bordo.

Os excertos mostram diversas possibilidades de atividades com o uso das variantes presentes na letra da música. A ideia de Maria é montar um dicionário

⁸ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nicolas-jr/1592298/>. Acesso em: 7 dez. 2022.

caboclo, trabalhando, de forma lúdica, os significados de cada variante. Por meio do dicionário, seria feito um paralelo entre a linguagem cabocla e a variante culta, desenvolvendo conceitos linguísticos, históricos e culturais, bem como a possibilidade de adequação ao contexto de interação (Zilles; Faraco, 2015).

O excerto de Gregório aponta caminhos para a produção textual por meio das variantes utilizadas pelos alunos e suas comunidades, utilizando a música como instrumento estimulador da produção. Essa atividade consiste em proporcionar ao aluno um mergulho em seu próprio acervo linguística-cultural (Carvalho; Martins, 2014). Para isso, Zilles e Faraco (2015, p. 63) afirmam que “é preciso criar um ambiente de intensa circulação de materiais”, bem como levantar a interação oral coletiva.

A contribuição de Cecília é: “Podemos trabalhar os substantivos, os verbos, advérbio”. A professora pensou em trabalhar com classes de palavras, no âmbito da gramática normativa, deixando de lado a reflexão sobre a variação linguística.

João, por outro lado, sugere a elaboração cartazes com as variantes e seus significados, atribuindo relevância à diversidade linguística cabocla.

Zuleide, assim como Cecília, parece ignorar o trabalho com a variação linguística. Ao dizer “trocando as palavras por aquelas gramaticalmente corretas”, a professora entende que a variante cabocla é incorreta e deve ser substituída pelo variante padrão.

Já o professor Fortunato faz uma sugestão bastante criativa, que chamou a atenção dos outros participantes. Ele diz que faria o “bingo de palavras. Só das variantes caboclas”. Pedi que ele explicasse como seria a atividade, e ele expôs o que consta no Quadro 14:

Quadro 15: excertos: Sugestões dos professores na roda de conversa

Quantidade	Excerto
1	O aluno desenha uma cartela de bingo e dentro dos quadrados escreve palavras típicas daqui da região, essas palavras estão numeradas e expostas na lousa. O professor sorteia o número e eles marcam na cartela a palavra equivalente ao número. À medida que o bingo vai acontecendo, o professor vai refletindo sobre o significado e quem mais usa esse tipo de linguajar [...]. Tem uns que só os idosos falam, outros só os jovens [...] (Fortunato - DB).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados registrados no diário de bordo.

Fortunato se revela um professor criativo, dinâmico e seguro de suas práticas. É muito pertinente a reflexão que ele propõe aos alunos sobre o significado e uso da variante cabocla. Dessa forma, Fortunato reconhece, valoriza e respeita o modo de falar da comunidade ribeirinha.

Também a realização de debate, sugerida por José, é bastante interessante, pois pode proporcionar discussões e reflexões sobre contextos de uso das diversas variantes, o preconceito linguístico, a construção da cidadania ativa (Cortella, 2014) e, ainda, incentivar a percepção quanto ao uso da norma-padrão, sua relevância e fortalecimento na linguagem.

Por fim, Clarice, que aproveita a oportunidade e já faz uso das variantes linguísticas, ao trocar o termo “balde” por “paneiro”, contextualizando a cultura cabocla ribeirinha com as práticas em sala de aula, traz outra ideia criativa. Trata-se de uma forma descontraída e significativa de conhecer e valorizar as palavras que fazem parte do cotidiano da comunidade ribeirinha.

Após a análise dos dados apresentados e, a fim de concluir a discussão, retomo a primeira pergunta de pesquisa: “Como são desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas da Zona Rural ribeirinha de Borba (AM)?” Conforme observado ao longo da discussão dos dados, foram obtidos os seguintes resultados:

- Os professores das áreas ribeirinhas desenvolvem suas aulas por meio dos gêneros textuais;
- Os professores precisam estar aptos a ensinar aos alunos as especificidades de cada gênero textual;
- Os professores utilizam o livro didático como principal ferramenta para as suas aulas de Língua Portuguesa;
- Para os professores, o livro didático será apenas significativo na educação ribeirinha se ele contemplar o seu contexto;
- Para os professores, é necessário focar na diversidade linguística, a fim de tornar o fazer pedagógico mais rico e dinâmico.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa: “Qual a importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa de escolas ribeirinhas?”, foram alcançados os seguintes resultados:

- Há indícios da existência do predomínio de conceitos de certo e errado nas atitudes pedagógicas do professor ribeirinho;
- Há dificuldades, nas aulas dos professores, quanto à compreensão do conceito de variação linguística;
- Há pouca oferta de cursos de formação contínua para os professores ribeirinhos;
- Há o despertar de estímulo e entusiasmo pedagógico quando ocorre formação contínua de professores;
- É necessário que as escolas trabalhem com clareza a consciência crítica quanto à existência da diversidade linguística.

Em suma, no Quadro 15, trago as perguntas de pesquisa, as categorias de análise levantadas dos dados, bem como a síntese dos principais resultados alcançados:

Quadro 16: Síntese dos resultados alcançados

Perguntas de Pesquisa	Categorias de análise	Resultados alcançados
1) Como são desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas da Zona Rural ribeirinha de Borba (AM)?	1) Trabalho com gêneros textuais 2) O livro didático como suporte	As aulas de Língua Portuguesa são desenvolvidas a partir do trabalho com gêneros textuais e com o livro didático como suporte.
2) Qual a importância da variação linguística cabocla para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa de escolas ribeirinhas?	1) Predomínio das noções de certo e errado nas aulas de Língua Portuguesa 2) Necessidade de formação contínua	Os professores atribuem os conceitos normativos de certo e errado às produções dos alunos, não favorecendo o trabalho com a variação linguística cabocla. Portanto, evidenciar tal variação nos cursos de formação contínua é essencial para proporcionar o desenvolvimento da consciência crítica do professor para o trabalho com a variação linguística cabocla em sua sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa.

Como foi possível observar, os resultados apontaram para a relevância da formação contínua dos professores de Língua Portuguesa de escolas ribeirinhas. É essencial que eles tenham a oportunidade de desconstruir as noções normativas de certo e errado e refletir sobre a variação linguística, a fim de desenvolver uma prática pedagógica que valorize a diversidade linguística cabocla dos alunos em sala de aula.

Neste capítulo, foram apresentados os dados obtidos nesta pesquisa, analisados à luz do referencial teórico adotado, a fim de se atingir os objetivos e responder às perguntas de pesquisa propostas.

A seguir, dedico-me às Considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações e reflexões, é necessário retomar, primeiramente, alguns pontos relevantes da Introdução desta dissertação, destacando a motivação para realização deste trabalho e os objetivos propostos. Em seguida, há a síntese os procedimentos metodológicos utilizados, contendo os principais achados, e apresentando as limitações deste estudo, possibilidades e sugestões para pesquisas futuras e, por fim, as reflexões e contribuições para a formação acadêmica e profissional proporcionadas pela realização desta pesquisa.

Conforme exposto na Introdução, este trabalho foi motivado por inquietações que surgiram no curso de Letras-Língua Portuguesa e na prática como professora de português da Educação Básica no município. O cotidiano caracterizado por uma rica diversidade linguística, suscitou um forte interesse ao estudo da variação linguística cabocla e seu tratamento em sala de aula. Além disso, houve o desejo de compartilhar a experiência com outros professores e socializar os conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento do curso de Mestrado.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada e fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Sociolinguística e da Dialetologia, por se tratar da *práxis* pedagógica do professor de Língua Portuguesa frente ao fenômeno da variação linguística. Assim, este trabalho teve como objetivo geral investigar questões inerentes às aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas Ataliba Ribeiro Sobrinho, Escola Manuel Corrêa, Escola Manuel Lupo Saraiva e Escola João Ferreira da Fonseca do município de Borba (AM), às margens do Rio Madeira, evidenciando a importância da variação linguística na formação contínua dos professores.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos dois: descrever as aulas de Língua Portuguesa nas quatro escolas ribeirinhas investigadas, dentro e fora do contexto pandêmico; e fomentar discussões reflexivas sobre a importância da variação linguística que contribuam para o processo formativo dos docentes no que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica sobre as vertentes inerentes à língua.

Esta investigação se desenvolveu por meio de um estudo de caso e teve como contexto quatro escolas da Zona Rural ribeirinha de Borba (AM). Os participantes foram oito professores que ministram Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do

Ensino Fundamental. Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados um Questionário de Perfil, um Questionário Investigativo (Apêndice B), um roteiro semiestruturado para entrevista (Apêndice C) e registros em um diário de bordo, advindos de uma roda de conversa.

A análise dos dados demonstrou que o conhecimento científico e a prática pedagógica precisam coexistir. Ficou evidenciado que as aulas de Língua Portuguesa nas escolas ribeirinhas são desenvolvidas a partir do trabalho com gêneros textuais, sendo o livro didático a principal ferramenta de ensino-aprendizagem. Também foram observados o predomínio das noções de certo e errado nas atitudes pedagógicas reveladas pelos professores e a pouca atenção dada à variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, o que evidencia a urgente necessidade de formação contínua para os professores do contexto rural ribeirinho.

Nesse sentido, é preciso dedicar maior atenção e ofertar cursos de formação contínua para os professores ribeirinhos, a fim de oportunizar a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à importância do trabalho com a variação linguística em sala de aula. Podem ser propostas oficinas temáticas que encorajem os professores a reconhecer, valorizar e incorporar a diversidade linguística, compreendendo a riqueza existente na língua como patrimônio social, cultural e político (Zilles; Faraco, 2015).

Sugere-se, também, que, nas oficinas de linguagem, sejam fomentadas práticas que impulsionem o aluno à criação e produção de enciclopédias linguísticas, verbetes, poemas com linguagens caboclas, bem como à pesquisa sobre origem de suas comunidades, de modo a documentá-las com suas lendas, mitos, historicidade folclórica e todo leque sociocultural presente nas comunidades ribeirinhas.

Para que haja atitude positiva dos alunos em relação à variação linguística cabocla, os professores precisam estar sustentados por uma reflexão teórica suficiente (Martins; Vieira; Tavares, 2020). Esse conhecimento pode ser construído nos cursos de formação contínua. Dessa forma, os professores serão capazes de compreender o fenômeno da variação linguística e a importância da adequação da linguagem ao contexto comunicativo, desenvolvendo nos alunos a consciência crítica e a competência para o uso estratégico das diferentes variantes da língua.

No que tange às limitações desta pesquisa, menciona-se, primeiramente, a pandemia viral de Covid-19 (Nogueira; Silva, 2020), que se instalou mundialmente. Em março de 2020, o MEC aprovou a substituição das aulas presenciais por aulas

remotas emergenciais, mediadas por tecnologias, em decorrência das medidas de distanciamento social adotadas no país (Brasil, 2020). Em razão disso, não foi possível obter dados mais aprofundados com os professores participantes, sobretudo no que se refere à investigação de suas práticas em salas de aula.

Outra dificuldade encontrada foi a ausência de documentação das escolas ribeirinhas e de suas comunidades, como atos de criação, registros históricos e PPPs. O fato de as escolas serem situadas em lugares longínquos também representou um desafio, uma vez que o deslocamento era realizado por meio de pequenas embarcações, muitas vezes sem condições adequadas de segurança para navegação no Rio Madeira. Além disso, a instabilidade no acesso à internet nas escolas e nas comunidades dificultou o contato com professores e gestões.

Como sugestão para futuros trabalhos, propõe-se a realização de novas pesquisas que tratem do contexto ribeirinho e o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Destaco que a região amazônica é um mundo de vernáculos, propício ao campo sociolinguístico e dialetológico. As escolas ribeirinhas, ricas em diversidade sociocultural, representam a força do professor ribeirinho que, com muita coragem e dedicação, enfrenta bravamente todos os desafios encontrados, tendo as águas do Rio Madeira como caminho para o exercício de sua prática docente.

Por fim, gostaria de expressar o quanto o curso de Mestrado em Letras contribuiu para a minha formação acadêmica, profissional, intelectual e humana, conduzindo-me a bases científicas e acadêmicas com as quais eu já não mantinha contato e suscitando em mim a vontade de dar continuidade à construção de conhecimentos teóricos para o fortalecimento da minha prática docente. Esse percurso possibilitou a ressignificação da minha prática de ensino. Diante de todas as lacunas observadas no cotidiano escolar, do avanço dos saberes tecnológicos e das constantes mudanças nesta era pós-moderna, é preciso reconhecer a necessidade permanente de formação contínua.

Investigar o uso da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa em escolas ribeirinhas do município despertou a vontade de conhecer mais profundamente cada comunidade pesquisada e sua história, além de permitir reconhecer a luta e o valor dos professores rurais que atuam nessas regiões. Esses profissionais se desdobram para garantir que o conhecimento chegue aos alunos com dinamismo pedagógico, apesar das limitações enfrentadas no seu cotidiano.

Foi possível observar que esses professores, mesmo diante de tantos obstáculos para chegar às escolas e desenvolver suas aulas com recursos limitados, além das lacunas em sua formação, não medem esforços para ensinar a Língua Portuguesa a alunos de comunidades ribeirinhas às margens do Rio Madeira, muitas vezes invisibilidades.

Assim, ao finalizar este trabalho, registra-se a admiração e reconhecimento aos professores participantes desta pesquisa, colegas, que assim como eu, demonstram diariamente que as dificuldades impostas pelo barrento Rio Madeira não diminuem a sua motivação para desenvolver práticas cada vez mais consistentes e “cristalinas”, com vistas a promover uma educação crítica, criativa, reflexiva e transformadora de realidades.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. R. N.; COELHO, I. L. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- AIRES, F. V. **Borba, história, cultura e fé**. 1. ed. Manaus: RPV, 2011.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguísticas – Parte I. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- ARAÚJO, R. C. Apagamento da oclusiva dental /d/ no morfema {-ndo} formador de gerúndio na fala envirense. 2019. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7407>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, O. S. **Aspectos dialetais do português da região norte do Brasil**: um estudo sobre as vogais pretônicas e sobre o léxico no Baixo Amazonas (PA) e no Médio Solimões (AM). 2013. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2013. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107115>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BARROS, C. P. **O falar do “caboco” paraense**: um estudo sobre o léxico nos municípios de Santarém, Oriximiná e Juruti (Baixo-Amazonas-PA). 2017. 213 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5999>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTA, V. S.; ISSAC, V. J.; VIANA, J. P. Exploração e manejo dos recursos pesqueiros da Amazônia. *In*: RUFINO, M. L. (org.). **A pesca e os recursos pesqueiros na Amazônia brasileira**. Manaus: ProVárzea, 2004.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**: o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005. (Série Paulo Freire).

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 5 de novembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-ebase-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de agosto de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n13005-2014>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, N. Sou camaleão. [Youtube]. São Paulo: Compact Disc, 1997. Duração: 3 min 37 s. Publicado em: 22 fev. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/s9G5KWDUAsk?si=b6lvdYWwy4HP7EjG>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CAFURINGA. Quatipuru. [Youtube]. São Paulo: Compact Disc, 1997. Duração: 3 min 54 s. Publicado em: 15 mar. 2013. Disponível em: https://youtu.be/ilotX1glz8A?si=eelglajyKGcH_Ha8. Acesso em: 1 nov. 2023.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, M. S. **O alçamento das vogais posteriores em sílaba tônica**: um estudo do português falado em Borba no Amazonas. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CARVAJAL, G.; ROJAS, A.; ACUÑA, C. **Descobrimento do rio das Amazonas**. Tradução de C. de Melo-Leitão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

CARVALHO, T.G.; MARTINS, A.F. **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas do português falado. In: CASTILHO, A. T. (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1980.

CAZDEN, C. B. **Discurso de sala de aula**: a linguagem do ensino e da aprendizagem. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-118, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em 18 jan. 2022.

COELHO, G. de J.; MONTEIRO, M. de F. C. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo em Manaus sob a perspectiva da Ecolinguística. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 9, n. 2, p. 102-117, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/49005>. Acesso em: 18 jan. 2022.

COELHO, G.J. **O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação do Campo em Manaus**: um estudo de caso à luz da Ecolinguística. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8061>. Acesso em 18 jan. 2022.

COELHO, I. L. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2010.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES DE SOUZA, C. M.; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COMITÊ NACIONAL DO ALIB. **Projeto Atlas Linguístico do Brasil**: questionários. Londrina: EDUEL, 2001.

CORRÊA, H. C. de O. **O falar do caboco**: aspectos fonético-fonológicos e léxico-semânticos de Itacoatiara e Silves. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

- CRUZ-CARDOSO, M. L. C. **Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- FARACO, C. A. **Ensinar x não ensinar gramática**: ainda cabe esta questão? 4. ed. São Leopoldo, RS: Calidoscópico, 2015.
- FERRARINI, S. A. **Borba – primeira vila do Amazonas**. Manaus: Metro Cúbico, 1981.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GARCIA, F. M. **Na terra das águas**: relato de uma viagem pela Amazônia. São Paulo: Nova Espiral, 2009.
- GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- JUNK, W. J. As águas da Amazônia. *In*: SALATI, E. et al. **Amazônia**: desenvolvimento, integração e ecologia. Brasília: Brasiliense, 1983.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020.
- MENÉNDEZ, M. Contribuição para uma etno-história da área Tapajós-Madeira. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NOGUEIRA, J. V. D. Conhecendo a origem do SARS-CoV-2 (COVID-19). **Saúde e Meio Ambiente**, v. 11, n. 2, 09 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sameamb/article/view/10321>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAVIANI, S. N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2010. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PIMENTEL, I. R. B. **A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3674>. Acesso em: 19 jan. 2022.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática nas escolas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PRAIA, A. N. E. **Avaliação do objeto direto anafórico na fala dos moradores do município de Tefé-AM**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7792>. Acesso em: 19 jan. 2022.

RODRIGUES, S. G. C.; LEAL, T. F. **A BNCC em foco: discussões sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: UNESP, 2011. p. 3-14.

SILVA, S. **Práticas de leituras: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, L. L. **Diversidade linguística no ensino de português: desafios do professor de língua materna no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6424>. Acesso em: 19 jan. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: o quê? por quê? como? 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL⁹

Caro(a) professor(a),

Sua disposição para responder ao questionário abaixo é de muita importância, pois você colaborará com a pesquisa **A variação linguística e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos ribeirinhos de Borba (AM): um rio barrento e cristalino na *práxis* docente** que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras da UFAM. Suas opiniões e conceitos serão respeitados e a sua identidade será preservada. Obrigada.

Francelina Lopes de Souza

1) Nome: _____

2) Local de Nascimento: _____ UF: _____

3) Telefone: _____ E-mail: _____

4) Assinale com um “x” a faixa etária a qual você pertence:

- ☐ até 25 anos
- ☐ de 26 a 35 anos
- ☐ de 36 a 45 anos
- ☐ de 46 a 55 anos
- ☐ acima de 55 anos

5) Formação:

☐ Magistério ☐ Outro curso de 2º grau (Ensino Médio)

6) Graduação

Curso: _____ Habilitação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

7) Pós-Graduação

☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

8) Tempo de experiência como professor:

☐ Mais de 2 anos ☐ Mais de 5 anos
☐ Mais de 10 anos ☐ Outros: _____

9) Atualmente você trabalha com as séries: _____

☐ Fundamental I ☐ Fundamental II ☐ Ensino Médio

⁹ Instrumento elaborado pela autora com base em Agostinho e Coelho (2015), Coelho (2019), Coelho e Monteiro (2023) e Monteiro, (2009; 2014).

10) Há quantos anos você ministra aulas de Língua Portuguesa? _____ anos.

11) Informações que julgar importantes: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO¹⁰

Caro(a) professor(a),

Conforme exposto no Questionário de Perfil respondido anteriormente, este questionário visa a coletar mais informações para a pesquisa que estou desenvolvendo. Conto, mais uma vez, com sua colaboração. Ressalto novamente que suas opiniões e conceitos serão respeitados e sua identidade será preservada. Obrigada.

Francelina Lopes de Souza

1) Durante sua formação acadêmica houve um enfoque no ensino-aprendizagem da gramática normativa? () Sim () Não

2) A disciplina Sociolinguística fez parte da matriz curricular de seu curso?

() Sim () Não () Não lembro

3) O número de alunos em sala é adequado para desempenhar um bom trabalho?

() Sim () Não () Parcialmente

Explique: _____

4) Na sua opinião, qual o comportamento linguístico do aluno em relação à língua portuguesa?

() Não sabe português () Sabe português () Acha difícil aprender português

() Outro: _____

5) Que componente gramatical é mais trabalhado em sala de aula?

() Fonético () Morfológico () Sintático () Semântico () Outro: _____

6) Em relação ao grau de interesse pela disciplina Língua Portuguesa, você considera que o aluno...

() É interessado () Não é interessado () É parcialmente interessado

7) Em que aspecto do ensino de Língua Portuguesa estão concentradas as maiores dificuldades enfrentadas pelo aluno?

() Na compreensão de textos () Na produção de textos () Na falta de leitura

() Na gramática () Outro: _____

8) Você, durante o ensino das regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?

() Sim () Às vezes () Não () Quase sempre () Raramente () Nunca

9) Você considera que os alunos apresentam diferentes maneiras de usar a Língua Portuguesa? () Sim () Não

¹⁰ Instrumento elaborado pela autora, com base em Agostinho e Coelho (2015), Coelho (2019) e Monteiro (2023), Monteiro (2009; 2014) e Souza (2017).

APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA¹¹

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) Você leciona outro Componente Curricular além de Língua Portuguesa?
- 2) Você se considera um(a) profissional motivado(a) para atuar na área? Por quê?

I - ATITUDE LINGUÍSTICA/ PRECONCEITO LINGUÍSTICO

- 1) Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula?
- 2) Você mora nesta comunidade? O que lhe chama mais atenção na fala das pessoas dessa comunidade? Por quê?
- 3) Como você caracteriza o povo amazonense? O que você pensa do modo de falar do povo amazonense?
- 4) O que acha do modo como esta comunidade fala?
- 5) Você já sofreu algum tipo de preconceito relacionado à sua forma de falar? Poderia contar?
- 6) Como você acha que deve ser a maneira de falar dos alunos em sala de aula?
- 7) Você trabalha com as noções de certo e errado em sala de aula? Por quê?
- 8) Como você explica a seus alunos a diferença entre o modo de falar dos mais idosos e o modo de falar da juventude?
- 9) Como os alunos encaram o modo de falar dos professores?

II – AMPARO PEDAGÓGICO

- 1) Em sua formação inicial e/ou continuada foram abordados assuntos relacionados ao trabalho com a língua materna em sala de aula?

¹¹ Instrumento elaborado pela autora com base em Agostinho e Coelho (2015), Coelho (2019), Coelho e Monteiro (2023) e Monteiro, (2009; 2014).

- 2) No questionário você disse que trabalha há (tempo de serviço registrado no questionário) na SEMED/SEDUC-AM, você participa ou participou dos cursos de formação continuada ofertados?
- 3) Poderia dizer quais os temas abordados e se direcionaram mudanças na sua prática pedagógica? Quais mudanças?
- 4) Cite aspectos positivos e aspectos a melhorar em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria.

III – AMPARO DOCUMENTAL

- 1) Você tem acesso à proposta curricular da SEMED/SEDUC-AM?
- 2) Qual a sua opinião acerca da proposta curricular da SEMED/SEDUC-AM?
- 3) Na escola, o direcionamento dado ao ensino de Língua Portuguesa é baseado na proposta curricular?
- 4) Qual a sua opinião acerca do tratamento dado nos livros didáticos em relação à diversidade linguística e à variação linguística?

IV – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

- 1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa na escola?
- 2) Como você aborda a gramática normativa em sala de aula?
- 3) Você trabalha com textos de diferentes níveis de formalidade? Por quê?
- 4) Você trabalha com textos de diferentes dialetos? Por quê?
- 5) Quais as principais dificuldades que você vivencia no ensino de Língua Portuguesa na série em que atua?



UFAM

**APÊNDICE D – ROTEIRO DA OFICINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO



**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS RIBEIRINHOS DE BORBA (AM):**

UM RIO BARRENTO E CRISTALINO NA PRÁXIS DOCENTE



Oficina desenvolvida pela mestranda Francelina Lopes de Souza por meio da roda de conversa com o intuito de gerar dados para a pesquisa de Mestrado em Letras, área de concentração “Teoria e Análise Linguística”, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

BORBA (AM)

2021

ROTEIRO DA OFICINA APLICADA POR MEIO DA RODA DE CONVERSA

Conversando sobre a Variação Linguística¹²

Atividade 1 – Entrevista entre os colegas

1. Você acha que as pessoas falam da mesma forma em todas as situações? Dê exemplos.
2. Você acha que falamos do mesmo jeito em todo o Brasil? Dê exemplos.
3. E aqui na sua comunidade, há pessoas que falam de forma diferente, umas das outras?
4. Você percebeu diferenças na fala de outras pessoas? Comente essas diferenças.
5. Você já foi criticado por falar à sua maneira? Comente.
6. Você já criticou pessoas pelo modo como falavam? Quem e por quê?
7. Você se sente confortável ou desconfortável com seu modo de falar? Esse sentimento varia conforme a situação em que ocorre essa fala ou de acordo com a pessoa com quem você fala? Explique.

Atividade 2 – Sotaques

A atividade relacionada à letra da música “O Amazonês”, de Nicolas Jr., reproduzida a seguir, teve como objetivo levar o professor a refletir sobre o vocabulário com identidade do seu próprio estado.

¹² Atividades elaboradas pela autora, com base em Pimentel (2019), para mediar a roda de conversa desta pesquisa.

O Amazonês – Nicolas Jr.

Espia maninho
 Eu sou dessas paragens
 Das 'banda' de cima
 Do lado de cá
 Eu não sou leso
 Nem tico bodó
 Mas boto no toco
 Se tu me 'triscá' (marrapá)
 Eu não vim no guaramiranga
 Sou moleque doido não venha 'frescá'
 Pegue logo o beco e saia vazando
 Senão numa tapa tu vai 'emborcá'

Me criei na beira ali pelo 'ródo'
 Eu me embiocava lá pelos 'motô'
 Mamãe me ralhava e eu nas 'carrera', zimpado
 Era galho de cuia, lambada e o escambal
 Saía vazado pro bodozal, menino vai se 'assió'
 Tira a tuíra do 'côro', que agora é dos vera
 Vou te malinar.

Sou amazônes, não nado com boto, nem chupo 'piqui'
 Sou do mesmo saco da farinha
 Aquela da ovinha ali do uarini
 Sou amazônes, num é 'fuleragi'
 Eu sou bem dali e dou de 'cum força' na farinha
 E sou 'inxirido até o tucupi.

Eu era escarrado e cuspidado uma osga
 Mas meu apelido era carapanã
 Muito apresentado, passando na casca do alho
 Era chato no balde, um cuirão pitiú
 Mais 'intojado' que 'dismintidura'
 Numa gabolice pai d'égua que só, pois num é?!
 Man eu era chibata, parente, de rocha
 Era o rei do 'migué'

(sou Amazonês...)

Na ilharga das balsas
 Brincava de pira
 E ali de 'bubuia', ficava até 'ingilhá'
 Mangava 'dusôtro' na esculhambação
 E na hora da broca mandava dindin com kikão
 Era bom 'qui só'
 Eu pegava um boi, que era massa demais
 Égua 'su mano', eu cresci à pulso
 E hoje vivo dos bicos na rampa dos cais

(sou Amazonês... Nicolas Jr.)

Atividade 3 – “Línguas portuguesas”

O objetivo da atividade é apresentar a pesquisadora Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti e proporcionar uma reflexão sobre os falares do português que fogem do oficial, do culto, do padrão. A expectativa é de que os professores compreendam o sentido de algumas metáforas que a autora usa para se referir a esses falares.

Marilda do Couto Cavalcanti é professora da Universidade Estadual de Campinas. Tem graduação em Letras Anglo-Portuguesas, mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e doutorado em Linguística. Desenvolve pesquisa sobre a variação linguística, especialmente em contextos de uso da linguagem popular. Tem publicações no país e no exterior. Em seu dia a dia como pesquisadora, Marilda Cavalcanti tem contato com falares do nosso português que fogem ao oficial, culto, padrão. Ela se refere a esses falares como:

[...] línguas portuguesas coloridas por nuances de outras línguas, culturas, memórias (i)migrantes ou não, histórias que, muitas vezes, remontam a viagens antigas de antepassados, histórias que povoa(ra)m a vida em família através, geralmente, de avós que teimavam em usar termos que os mais jovens da família não compreendessem e, muitas vezes, até desprezassem, tanta estranheza causavam (Cavalcanti, 2015, p. 287).

- a) O que seria, para vocês, os “falares do nosso português que fogem ao oficial, culto, padrão”?
- b) Explique como você entende este trecho da citação da autora: “línguas portuguesas coloridas por nuances de outras línguas, culturas, memórias (i)migrantes ou não”?

Agora, leia a biografia de outro pesquisador da área: Marcos Bagno.

Marcos Bagno é professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, doutor em Filologia e Língua Portuguesa, tradutor, escritor com diversos prêmios e mais de 30 títulos publicados, entre literatura e obras técnico-didáticas. Atua mais especificamente na área de sociolinguística e literatura infanto-juvenil, bem como em questões pedagógicas sobre o ensino de português no Brasil. Em 2012, sua obra “As memórias de Eugênia” recebeu o Prêmio Jabuti.

a) Marcos Bagno (2007, p. 36) faz uma reflexão a respeito da nossa língua. Leia com atenção a citação seguinte e explique as metáforas utilizadas pelo autor:

Justamente pelo caráter heterogêneo, instável e mutante das línguas humanas, a grande maioria das pessoas acha muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida, por onde a gente pode caminhar sem medo de cair e de se afogar na correnteza vertiginosa que corre lá embaixo. Mas essa ponte não é feita de concreto, é feita de abstrato (...). O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies [...].

- 1) “[...] caráter heterogêneo, instável e mutante das línguas humanas [...].”
- 2) “O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas [...].”

Atividades 4 e 5 – Variações da língua

As atividades 4 e 5 foram organizadas de modo a trazer aos professores uma noção sobre a variação em todos os níveis da língua, quais sejam: variação fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. O objetivo é que eles compreendam cada uma delas, reflitam sobre como elas acontecem e pesquisem exemplos além daqueles que o material já apresenta nos enunciados.

Os estudos sociolinguísticos têm mostrado que a língua humana é composta por um conjunto de variantes. Seja ela utilizada em pequenos grupos ou grandes comunidades, a língua nunca é usada da mesma forma por todos os falantes ou até por um mesmo falante. Podemos, então, perceber a variação em todos os níveis da língua:

- variação fonético-fonológica: pense em quantas pronúncias você conhece para o “r” da palavra “porta” no português brasileiro;
- variação morfológica: as formas “pegajoso” e “peguento” exibem sufixos diferentes para expressar a mesma ideia;
- variação sintática: nas frases “Uma história que ninguém prevê o final.”, “Uma história que ninguém prevê o final dela.” e “Uma história cujo final ninguém prevê”, o sentido geral é o mesmo, mas os elementos estão organizados de maneiras diferentes;
- variação semântica: a palavra “vexame” pode significar “vergonha” ou “pressa”, dependendo da origem regional do falante;
- variação lexical: as palavras “mijo”, “xixi” e “urina” se referem à mesma coisa;
- variação estilístico-pragmática: os enunciados “Queiram se sentar, por favor.” e “Vamo sentano aí, galera.” correspondem a situações diferentes de interação social marcadas pelo grau maior ou menor de formalidade do ambiente e de intimidade entre os interlocutores, podendo, inclusive, ser pronunciados pelo mesmo indivíduo em situações de interação diferentes.

- Pesquise exemplos de variação morfológica ou lembrem-se de exemplos do seu dia a dia.
- Pesquise exemplos de variação lexical ou lembrem-se de exemplos do seu dia a dia.
- Pesquise exemplos de variação estilístico-pragmática ou lembrem-se de exemplos do seu dia a dia.

Atividades 6 e 7 – Variações e fatores sociais

O objetivo das atividades 6 e 7, relacionadas aos fatores sociais, é promover o diálogo sobre os fatores que influenciam na variação linguística, que são muitos e, na maioria das vezes, desconhecidos, já que os livros didáticos, muitas vezes, não trazem uma discussão ampla sobre eles: origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais:

Para entendermos sobre a variação linguística, há um conjunto de fatores sociais que devem ser considerados. Os fatores sociais importantes para a pesquisa da variação linguística são: origem geográfica: a língua varia de um lugar para o outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.; outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa.

- a) Pesquise exemplos de variação geográfica nas diferentes regiões do país ou dentro do próprio estado. Pode citar também exemplos dos vídeos assistidos ou das entrevistas ouvidas.
- b) Pesquise as diferenças entre as variantes rural e urbana.
- c) Tendo noção do fator social descrito acima, analise o poema abaixo e explique a reflexão proposta pelo autor Oswald de Andrade:

*Vício da fala
Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.*

- d) Tomando como base a reflexão de Oswald de Andrade, explique por que o preconceito linguístico não se justifica.

Atividade 8 – Situação de interação

Relacionada à situação de interação, a atividade visa à discussão e análise da imagem proposta a seguir e de um trecho explicativo sobre o comportamento linguístico de acordo com a situação em que o indivíduo se encontra.



A variação linguística não ocorre somente no modo de falar das diferentes comunidades, dos grupos sociais, quando se comparam uns com os outros, mas também se mostra no comportamento linguístico de cada indivíduo, de cada falante da língua, já que o modo de falar varia, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que as pessoas se encontram. Essa situação pode ser de maior ou menor formalidade, de maior ou menor tensão psicológica, de maior ou menor pressão da parte do(s) interlocutor(es) e do ambiente, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que temos a desempenhar etc. Tudo isso pode ser sintetizado no conceito de monitoramento estilístico.

a) Comente o parágrafo e dê exemplos do nosso cotidiano que expliquem esse fato.

Atividades 9 – Preconceito Linguístico

Nessa atividade, os professores leem o trecho de uma entrevista de Sírio Possenti à revista Carta Capital e um parágrafo sobre o preconceito linguístico como forma de exclusão social reproduzidos a seguir. O objetivo é motivar a reflexão sobre os textos, conceituando preconceito linguístico, bem como discutir sobre os contextos de fala e a visão do professor frente às lacunas encontradas nas aulas de Língua Portuguesa.

Vamos conhecer Possenti!

Sírio Possenti é graduado em Filosofia e fez mestrado e doutorado em Linguística. Atualmente, é professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua em diversas áreas da Linguística, especialmente nos campos do humor e da mídia.

Trecho de entrevista à revista Carta Capital

“[...] poderiam pensar em uma língua [...]. Em resumo, o preconceito pode, sim [...], o preconceito linguístico consistiria em discriminar alguém pelo fato de falar de maneira diferente. Pode acontecer em situações diversas. Por exemplo, não contratar um trabalhador pelo fato de ele ter um sotaque marcado – do interior paulista ou baiano, por exemplo – ou porque não usa variantes sintáticas cultas, mas apenas as populares (empregar concordâncias verbais ou nominais como “eles foi” ou “10 real”). Sendo bem conservador, diria que, em certos casos, uma decisão como essa seria mais compreensível do que em outros. Acho o fim do mundo que um contador ou um trabalhador braçal seja dispensado por tais critérios, mas compreenderia que uma empresa regional preferisse “relações-públicas” que se caracterizassem como “do lugar”.

A questão pode ser diferente também na escola. Não se pode exigir nos primeiros anos de falantes oriundos de grupos populares que dominem formas de falar com as quais têm pouquíssimo contato e, principalmente, que dominem a escrita-padrão. Mas, se a escola for competente e os alunos tiverem interesse, deve-se exigir progressivamente o domínio do padrão. Uma pessoa pode ser vítima de preconceito também por razões “teóricas”. Por exemplo, ser considerada incapaz de pensar “direito” pelo fato de seguir outra gramática. Se isso fosse verdade, as pessoas só iam vitimar falantes “diferentes”. E os vitima todos os dias (Possenti, 2011, s. p.).

APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da pesquisa “A variação linguística e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos ribeirinhos de Borba (AM): um rio barrento e cristalino na *práxis* docente”, sob a responsabilidade da pesquisadora Francelina Lopes de Souza, portadora do RG XXXX e do CPF XXXX, telefone celular (92) XXXXX-XXXX, e-mail XXXX, orientada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da CI 1-XXX-RD CRAM/AM e do CPF XXX.XXX.XXX-XX, telefone celular (92) XXXXXXXX, e-mail XXXX, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras (FLET) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar questões inerentes às aulas de Língua Portuguesa em escolas ribeirinhas de Borba (AM) no Rio Madeira, evidenciando a importância da variação linguística na formação contínua dos professores. Os objetivos específicos são: descrever as aulas de Língua Portuguesa nas quatro escolas ribeirinhas investigadas, dentro e fora do contexto pandêmico; e fomentar discussões reflexivas sobre a importância da variação linguística que contribuam para o processo formativo dos docentes no que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica sobre as vertentes inerentes à língua.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas abertas e participação em uma entrevista e uma roda de conversa.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder ao questionário e ao participar da entrevista e da roda de conversa, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr(a)., além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo, espera-se contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, fortalecendo os caminhos metodológicos nessa disciplina, respeitando as diferenças dialetais existentes no que concerne ao estudo da língua.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase

da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

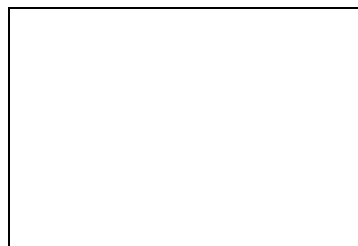
Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Francelina Lopes de Souza e/ou com a Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

Assinatura da pesquisadora responsável

Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroadó I, CEP 69077-000.

ANEXOS

ANEXO – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE BORBA: UM RIO BARRENTO E CRISTALINO NA PRÁXIS DOCENTE.

Pesquisador: FRANCELINA LOPES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37399020.1.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.318.361

Apresentação do Projeto:

Resumo: Atualmente, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas, passa por um contingente de transformações, não só com o avanço das pesquisas linguísticas, como também pela adequação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Com isto, levantam-se inúmeros questionamentos advindos do caráter impositivo da prática pedagógica do professor da língua materna, uma vez que o seu compromisso com o processo de letramento é também mostrar-se sensível aos saberes dos alunos, respeitando as diferenças socioculturais e linguísticas de cada educando. Assim sendo, esta pesquisa abordará como a variação linguística cabocla é trabalhada nas escolas ribeirinhas do município de Borba, verificando a importância da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, no contexto da escola do campo. Partindo de estudos teóricos Sociolinguísticos, apresento como objetivo geral, analisar como a variação linguística é trabalhada nas salas de aula das escolas ribeirinhas do município de Borba, no Rio Madeira no Estado do Amazonas. Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa se fundamentará nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, com contribuições principalmente de Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014) Calvet (2002), Bagno (2007; 2008), Mollica (2010) e Faraco (2011). O método de pesquisa utilizado será de cunho bibliográfico, atrelado à pesquisa-ação, sendo realizada uma abordagem qualitativa. O levantamento de dados

será realizado por meio de observação direta com aplicação de questionário e entrevista com docentes de cinco escolas selecionadas para este estudo. O material elaborado se pautará na análise das entrevistas e de trechos teóricos de várias fontes a respeito da variação linguística e normas linguísticas. Busco observar por meio do professor, o reconhecimento ou não, da própria variedade nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a desmistificação do preconceito linguístico, sem perder de vista a função da escola de proporcionar o gradativo domínio da norma culta e explorar as diversas estratégias e princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular no ensino de Língua Portuguesa, acoplada à variante cabocla, analisando o fator cultural que contribuiu para o dialeto dos alunos ribeirinhos do município de Borba.

Metodologia Proposta: A pesquisa de campo acontecerá de forma qualitativa, onde buscaremos a compreensão do trabalho em sua complexidade social, histórico e cultural dos alunos da comunidade ribeirinha do município de Borba. De acordo com Triviños (1987), "para que os resultados da pesquisa possam ser interpretados, deve-se considerar o todo, isto é, o objeto de investigação deve ser tomado no seu contexto imediato de produção." Além dessa forma de pesquisa com abordagem qualitativa, será usada, como método de investigação, a modalidade da pesquisa-ação, que, de acordo com Engel (2000), é um método de pesquisa que tem a teoria vinculada à prática. Segundo o autor, a pesquisa-ação desenvolveu-se na área do ensino com vistas à implementação da teoria educacional na prática pedagógica de sala de aula.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA: A pesquisa será realizada em cinco escolas ribeirinhas do município de Borba, Amazonas, estando divididos entre os Rios Canumã, Alto Madeira e Baixo. Madeira.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA: A pesquisa será realizada com professores de Língua Portuguesa, das redes estaduais e municipais, das cinco escolas ribeirinhas selecionadas, do município de Borba, Amazonas.

2.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: Questionário de pesquisa virtual e sala de conversa via web.

Critério de Inclusão: Professores Formados em Letras - Língua Portuguesa. Professores atuantes nas redes municipais e estaduais. Professores que estejam lotados na zona rural ribeirinha do Município de Borba - Amazonas. Professores divididos nas seguintes faixas etárias; 26 - 35; 36 - 45; 46 - 55. Professores que lecionem no Ensino Fundamental II. Professores que lecionem no Ensino Médio.

Critério de Exclusão: Professores que atuem sem a devida Licenciatura. Professores com menos de cinco anos atuando na docência. Professores que estejam de licença médica. Professores acima de sessenta anos de idade. Professores que estejam realocados em outros setores, como secretarias,

bibliotecas, setor administrativos e outros.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar como a variação linguística cabocla é inserida nas aulas de Língua Portuguesa no contexto ribeirinho do município de Borba - Amazonas.

Objetivo Secundário: •Verificar se os livros didáticos contemplam conteúdos que abordam a variante regional para o fortalecimento da compreensão sociolinguística dos alunos ribeirinhos. •Averiguar se os professores receberam a capacitação completa no curso superior, concernente a Sociolinguística Variacionista. •Constatar se o material pedagógico e documental da rede de ensino, contém uma abordagem sociolinguística. •Buscar diversas estratégias para aprimorar o ensino de Língua Portuguesa acoplada à variante cabocla, analisando o fator cultural que contribuiu para o dialeto dos alunos moradores daquela zona rural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos decorrentes da participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário on line, e ao participar da sala de conversa virtual, além do risco de quebra de sigilo. Por conta deste período da Pandemia, existem riscos de contágio e contaminação do

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

2 versão

Mestrado em letras

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: Adequada

TERMO DE ANUÊNCIA: Adequado

PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: Adequado

RISCOS: Adequado
 BENEFÍCIOS: Adequado
 TCLE: Adequado
 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Adequado
 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Adequado
 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: Adequado
 CRONOGRAMA: Adequado
 ORÇAMENTO: Adequado
 CV LATTES: adequado

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do referido Projeto, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Resolução 466/12 e as orientações da CONEP, no que concerne aos termos de segurança sanitária quanto à prevenção da COVID.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1611534.pdf	22/09/2020 21:36:51		Aceito
Outros	QuestionarioInvestigativo.pdf	22/09/2020 19:18:36	FRANCELINA LOPES DE SOUZA	Aceito
Outros	TermoAnuencia2.pdf	22/09/2020 19:17:32	FRANCELINA LOPES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeesclarecido02.pdf	22/09/2020 19:15:32	FRANCELINA LOPES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoDetalhado02.pdf	22/09/2020 19:14:50	FRANCELINA LOPES DE SOUZA	Aceito

Folha de Rosto	folhaderostopdf.pdf	20/08/2020 18:20:29	FRANCELINA LOPES DE SOUZA	Aceito
----------------	---------------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 04 de Outubro de 2020

Assinado por:
 Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))