



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**FERNANDA SOUSA LIMA**

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA BRASIL/  
GUYANA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA INGLESA**

Boa Vista, RR  
2015

FERNANDA SOUSA LIMA

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA BRASIL/  
GUYANA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL)-UFRR, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Déborah de B. A. P. Freitas.

Boa Vista, RR

2015

FERNANDA SOUSA LIMA

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA BRASIL/  
GUYANA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL)-UFRR, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional. Defendida em 27 de novembro de 2015 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

---

Professora Doutora Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas  
Orientadora/Presidente da Banca/ PPGL - UFRR

---

Professora Doutora Luzineth Rodrigues Martins  
Membro da banca - CEFORR

---

Professora Doutora Marisa Barbosa Araújo  
Membro da banca/ PPGSOF - UFRR

---

Professor Doutor João Paulino da Silva Neto  
Suplente/Professor/ PPGL - UFRR

Boa Vista, RR

2015

Dedico este trabalho a minha mãe Maria de Jesus pelo incentivo de toda uma vida para os estudos e por ter me ensinado uma das lições mais valiosas que considero: o valor da educação.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiramente a Deus pelo dom da vida e proteção constante a guiar meus passos na caminhada da vida e da educação.

À minha amada família, em especial aos meus pais Maria de Jesus S. Lima e Valdenor P. Lima minha força e inspiração desde sempre, por seu amor e apoio incondicional, por me guiarem no caminho do bem. Flávia Lima, minha irmã, obrigada pela crença inabalável no meu potencial e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu querido esposo e companheiro Arlison Costa, meu amigo e confidente, por compartilhar minhas angústias e vitórias ao longo dessa jornada sempre acreditando em mim e incentivando a seguir em frente.

Aos meus sobrinhos que tanto amo que sempre tomaram parte dos meus momentos de “folga” e alegram minha vida imensamente.

À minha querida Professora e orientadora Dr<sup>a</sup> Déborah Freitas que me faltam palavras para agradecê-la... Nossa história começou ainda na graduação... Obrigada pelo carinho e dedicação incondicional, suas sábias orientações mais do que enriqueceram meu trabalho me transformaram numa profissional e ser humano melhor e mais atenta ao Outro.

Aos professores Dr. Reginaldo Gomes Oliveira, Dr.<sup>a</sup> Luzineth Rodrigues Martins e Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Valentim Duca Oyama por terem participado da minha banca de qualificação e por suas tão caras sugestões para este trabalho.

À professora Dr.<sup>a</sup> Luzineth Rodrigues Martins, Dr.<sup>a</sup> Marisa Barbosa Araújo e Dr. João Paulino da Silva Melo pelo aceite na composição da banca de avaliação da minha pesquisa.

Agradeço em especial aos meus amigos que, direta ou indiretamente me ajudaram na composição desta pesquisa. A querida amiga Cariane Pimentel e Lúcia Brito que, num fim de tarde, despertaram a chama do pesquisador em mim. A minha amiga Jane Cavalcante pelas longas conversas ao telefone tão profundas e inspiradoras.

Ao meu querido amigo professor Hilário da Silva por seu incentivo e orientações na elaboração do projeto deste trabalho.

À querida Nathália Barroncas pelo tempo dedicado à leitura do meu trabalho, seu vívido incentivo e compreensão das agruras e alegrias que permeiam a elaboração da pesquisa acadêmica.

Um agradecimento especial a minha amiga de longa data Mara Gardeane Abreu Lima que me acompanhou desde o início dessa jornada ainda na elaboração do meu projeto. Agradeço pelo tempo dedicado na leitura atenciosa e corretiva do meu trabalho, pelas inúmeras discussões da minha temática quer fosse as 7h da manhã ou beirando a madrugada.

Aos meus colegas do Mestrado e professores do PPGL e do PPGSOF pelos ensinamentos compartilhados.

Aos meus colegas professores do curso de Letras da UERR e também a todos os meus alunos pelo incentivo e torcida que me foram tão caros.

De modo especial agradeço aos meus alunos do curso de Letras de Bonfim por me permitirem a realização dessa pesquisa e pela confiança em me deixar conduzi-la.

A todos, meu muito obrigada!

Professor

O PROFESSOR disserta

Sobre um ponto difícil do programa.

Um aluno dorme,

Cansado das canseiras desta vida.

O professor vai sacudi-lo?

Não.

O professor baixa a voz

Com medo de acordá-lo.

(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar como as representações sobre as variedades da Língua Inglesa em Bonfim influenciam na construção identitária do professor de inglês em formação. Os participantes dessa pesquisa foram sete professores em formação da Universidade Estadual de Roraima no núcleo do município de Bonfim, na fronteira Brasil/Guyana. Tem sua fundamentação guiada por autores da área da Linguística Aplicada que, por sua natureza híbrida aproxima-se de outros campos das ciências sociais e humana. Assim, para responder o objetivo que esta pesquisa propõe nos apoiamos no conceito de Representações Sociais na perspectiva teórica de Jodelet (1989) principal colaboradora do sociólogo francês Serge Moscovici. Esta pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico, um estudo de caso. A geração de registros foi empreendida através da observação participante, da construção do diário de campo, do questionário sociolinguístico, do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas. As análises apontaram representações prestigiosas sobre as variedades britânica ou americana e a variedade guyanense vista sob a representação de desprestígio. Tais representações mostraram-se em relação intrínseca quanto a forma que os sujeitos pesquisados explicam futuramente atuar ou como já afirmam exercer sua prática pedagógica.

**Palavras chave:** Linguística Aplicada. Representações. Variedades. Professores em formação. Fronteira Brasil/Guyana.



## ABSTRACT

This study aims to examine how representations about the varieties of English in Bonfim influence on the identity construction of the English teacher in formation process. The Participants of this survey were seven teachers in training at the State University of Roraima at the nucleus of Bonfim municipality, in the bordering Brazil / Guyana. Its foundation is guided by authors of Applied Linguistics of the area that, for its hybrid nature approaches from other fields of social and human sciences. So, to answer the goal that this research suggests we rely on the concept of social representations in theoretical perspective of Jodelet (1989) main contributor to the French sociologist Serge Moscovici. This research is qualitative ethnographic, a case study. The generation records was undertaken through participant observation , the construction of the field diary , the sociolinguistic survey , focus group and semi-structured interviews The analysis pointed prestigious representations of the British or American varieties and Guyanese variety seen in the representation of disfavor. Such representations were shown in intrinsic relationship as the way that researched people in their explained future action or as they say exercise their practice.

**Key words:** Applied Linguistics. Representations. Varieties. Teachers in formation process. Border Brazil/Guyana.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>FIGURA</b>	<b>1</b>	Roraima: municípios e fronteiras .....	18
<b>FIGURA</b>	<b>2</b>	Entrada do município de Bonfim - BR.....	19
<b>FIGURA</b>	<b>3</b>	Cidade de Lethem - GY .....	20
<b>QUADRO</b>	<b>1</b>	Sujeitos participantes das técnicas de geração de registros .....	23
<b>QUADRO</b>	<b>2</b>	Perfil sociolinguístico dos sujeitos .....	23

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. LÓCUS DA PESQUISA</b> .....	<b>17</b>
1.1 BRASIL E GUYANA: A FRONTEIRA EM FOCO .....	17
1.2 UNIVERSIDADE NA FRONTEIRA.....	21
1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	22
<b>2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>27</b>
2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA COMO CAMPO “INDISCIPLINAR” .....	27
2.2 FRONTEIRA, LINGUAGEM E IDENTIDADE .....	29
2.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE .....	35
2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	39
2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE .....	41
<b>3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>45</b>
3.1 A PESQUISA NO ÂMBITO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	45
3.2 A NATUREZA DA PESQUISA .....	46
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS REGISTROS .....	49
3.4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE .....	53
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>55</b>
4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS VARIEDADES DA LI .....	55
4.1.1 Fronteira: espaço intercultural multilíngue .....	56
4.1.2 O inglês não é um: são vários .....	60
4.1.3 “Inglês dialogal não é gramatical” .....	63
4.1.4 “Não é o inglês britânico nem o americano” .....	67
4.1.5 “A gíria da gíria da gíria” .....	70
4.2 A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS COM A PERSPECTIVA DA PRÁTICA .....	73
4.2.1 Os desafios do futuro .....	73
4.2.2 “O princípio de tudo é a questão do respeito” .....	77
4.2.3 Um olhar sobre a prática .....	80

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	94
ANEXO II – Autorização gratuita de direitos de entrevista gravada em áudio e de uso de imagens .....	97
APÊNDICE I – Questionário sociolinguístico .....	100
APÊNDICE II– Roteiro de entrevistas .....	101

## INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima apresenta uma grande diversidade populacional composta de seus habitantes nativos incluindo as populações indígenas e imigrantes de outros estados brasileiros e de outros países. Roraima também faz parte da tríplice fronteira Brasil- República Bolivariana da Venezuela - República Cooperativa da Guyana (doravante Guyana). Deste contexto geral, destacamos o município de Bonfim, local da presente pesquisa e que faz fronteira com a cidade de Lethem/ Guyana e também a Universidade Estadual de Roraima – UERR, que oferta o curso de Letras com habilitação em língua inglesa (doravante LI).

A escolha da temática aqui proposta foi motivada, inicialmente, por inúmeros questionamentos de acadêmicos em sala de aula de LI nesse contexto situacional de fronteira no ano de 2012. Nesta época trabalhávamos como professora horista<sup>1</sup> de Literatura Inglesa da primeira turma de Letras ofertada pela UERR no município de Bonfim. Dentre esses questionamentos, recordamos de alguns deles, a saber: “*Já ouvi essa palavra, mas não tinha essa pronúncia*”; “*Professora, é melhor dizer /wɔ:rər/ ou / wɔ:təl/?*”; “*Dentre essas pronúncias qual é mesmo a certa?*”; “*O da senhora é muito mais bonito*”.

Assim, nesse contexto nos vimos em situações diversas, quer fosse explicando as aulas em inglês, lendo poemas ou conversando sobre o significado das palavras nos textos estabelecidos para a disciplina ou ouvindo questionamentos sobre a nossa pronúncia da língua que, para os acadêmicos, se opunha ao modo como alguns deles a conheciam. Nesta turma havia um número maior de guyanenses ou descendentes destes, caracterizando cerca de metade do grupo; a outra parte era formada por brasileiros com conhecimento mínimo da LI o que muito dificultou nosso trabalho em conduzir a aula nesta língua.

Desde o ano de 2012 atuamos como docente do quadro efetivo da UERR e, portanto, como uma das professoras titulares da segunda turma

---

<sup>1</sup> O termo se refere aos professores contratados através de processo seletivo para ministrarem aula nos diversos núcleos da UERR espalhados no estado.

localizada no polo Bonfim. Desse modo, ministrando a disciplina de Inglês I<sup>2</sup> em 2012, percebemos que os mesmos questionamentos passaram a ser recorrentes também nessa turma que, apesar de uma caracterização diferente - a segunda turma não dispõe de tantos nativos guyanenses como na anterior - ainda assim o contexto de fronteira e as relações entre as variações da LI se destacaram. Diante disso, foi que o presente trabalho se originou.

Colocar em pauta essa fronteira e as variedades da LI falada nesse espaço requer de nossa parte um respeito para com o povo guyanense que, motivado por sua independência do Reino Unido, mudou a nomenclatura de seu país, a ser conhecido como República Cooperativa da Guyana. Para tanto, nesse trabalho, assumimos a grafia dos termos “Guyana” e “guyanense”, escritos com “y”, explicada através de Oliveira (2011) ao afirmar que,

Em 1966, com a independência do Reino Unido o país foi denominado apenas Guiana. Após a Revolução do Rupununi e a reorganização política do país foi denominado República Co-operativa da Guyana, trocando o “i” por “y”. Não há tradução para o português do termo em inglês Guyana ou guyanese. Os termos Guiana ou guianense são relativos à antiga Guiana Inglesa. Contudo, a cultura popular brasileira tornou português o termo inglês “Guyana” (p. 17).

Isto posto, ressaltamos sobre a relevância da presente pesquisa que aborda a formação de professores de inglês nessa fronteira que se mostra com falantes dos dois países (inglês e português), sem mencionar a presença dos povos indígenas. Para a realização deste estudo foi essencial o aporte teórico dos autores usados na fundamentação dessa pesquisa. Tratamos assim, de conceitos centrais como o de fronteira sob a análise de Pesavento (2002), que a observa como local na qual a alteridade se apresenta marcada, nesse trabalho, através do outro que fala inglês. Lembramos ainda que lidamos com a conceituação de linguagem numa perspectiva variacional, heterogênea como destacado por Mello (1999) e Signorini (2006); A LI visualizada através de sua natureza híbrida na relação com a identidade vista como processo a se dar pela língua como assevera Rajagopalan (1998); A formação do professor de língua estrangeira (doravante LE) na fronteira e a questão multilíngue como pontuado por Cavalcanti (1999), dentre outros.

---

<sup>2</sup> Disciplina ofertada no segundo semestre do curso de Letras com habilitação em LI na UERR. Segundo a grade curricular atual é ofertado do inglês I ao VII.

Partindo dessa perspectiva, também destacamos os trabalhos mais recentes já produzidos no contexto de que tratamos nessa pesquisa, que vem apontar para a necessidade de mais estudos nessa seara. Dentre eles, citamos o de Santos (2012) cujo foco de seu trabalho é o multilinguismo em Bonfim, voltado para o ensino de português; o de Souza (2014), que discute as Representações Sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas de Bonfim e o de Fonseca (2015), que trata da construção identitária de alunos guyanenses nas escolas do município.

Nesse quadro, visivelmente complexo e marcado por inquietações que necessitam de investigação e análise, surge a temática desta pesquisa que potencializa uma importante vertente nos estudos linguísticos da situação de fronteira, nesse caso, mais especificamente da Bonfim - BR/Lethem - GY.

Diante disso, levantamos a seguinte questão de pesquisa: De que modo as representações sobre as variedades da LI em Bonfim influenciam na construção identitária do professor de inglês em formação?

Logo, para responder essa questão, propusemos as seguintes subperguntas: 1. Quais são as representações sobre as variedades da língua inglesa a partir da percepção do professor de inglês em formação? 2. Qual a relação entre essas representações e o modo com que pretendem ensinar a língua como futuro professor?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as representações sobre as variedades da LI em Bonfim influenciam na construção identitária do professor de inglês em formação. Os objetivos específicos deste estudo são dois: descrever as representações sobre as variedades do inglês a partir da percepção do professor e, após sua identificação, discutir a relação entre essas representações e o modo com que pretendem ensinar a LI como futuro professor.

Por conseguinte, sublinhamos sobre os desafios da perspectiva teórico-metodológica desse trabalho que, ancorada pela Linguística Aplicada (doravante LA), tem seu percurso investigativo a dialogar com outros campos do conhecimento científico (SIGNORINI, 2006). Assim, trazemos à baila de discussão o conceito de Representações Sociais (doravante representações) para compreender o olhar sobre as variedades da LI do ponto de vista do professor em formação na fronteira.

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa de cunho etnográfico o que, em linhas gerais, implica afirmar sua ênfase no processo e nos significados revelados pelos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Entre os instrumentos de geração de registro estão: a observação participante que gerou um diário de pesquisa, o grupo focal, a aplicação do questionário sociolinguístico e entrevistas semiestruturadas. Participaram desse estudo sete alunos do curso de Letras da UERR no polo Bonfim.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais.

Na primeira seção, apresentamos uma contextualização dessa pesquisa a abarcar informações geográficas e socioeconômicas do Brasil e Guyana, representados por Bonfim e Lethem. Na sequência, mostramos uma breve caracterização da UERR no núcleo de Bonfim, seguido da descrição dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica que balizou nossa pesquisa. Na terceira seção iniciamos com algumas considerações a respeito da pesquisa no campo das representações. Em seguida, trazemos a fundamentação metodológica na qual descrevemos sobre a natureza da pesquisa, os instrumentos e técnicas de geração de registros adotadas e, finalmente como se deram os procedimentos de sistematização e análise. Na quarta seção, mostramos as análises empreendidas sobre os dados obtidos através dos procedimentos metodológicos utilizados. Por fim, apresentamos as considerações finais e os possíveis encaminhamentos práticos e teóricos deste trabalho.

A relevância dessa pesquisa se dá principalmente pela escassez de estudos realizados nesse contexto e, sobretudo, pela ampla possibilidade de compreensão dos processos linguísticos e identitários em constituição. Além disso, pode significar uma valorosa contribuição para a própria comunidade acadêmica através de apontamentos diversos que possam contribuir para uma prática educativa não excludente com vistas a dar voz a esses professores em formação, muitas vezes, invisibilizados nesse tipo de contexto.



## 1. LÓCUS DA PESQUISA

Nesta seção realizamos a contextualização do nosso local de pesquisa. Descrevemos brevemente a fronteira Brasil/Guyana e as características da universidade situada no âmbito fronteiriço. Apresentamos também um perfil sociolinguístico dos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa. As informações previstas aqui objetivam uma aproximação maior do contexto tão ricamente complexo que é a região de fronteira a entrelaçar-se com as trajetórias de vida dos participantes desse estudo.

### 1.1 BRASIL E GUYANA: A FRONTEIRA EM FOCO

Destacamos nesse trabalho o município de Bonfim/RR/BR e a cidade de Lethem/GY que serão brevemente caracterizadas ao longo dessa seção.

Bonfim, um dos quinze municípios do estado de Roraima, lócus da pesquisa, possui uma área territorial de 8.095,421km<sup>2</sup> e, segundo dados do IBGE de 2010 tem uma população de 10.943 habitantes estimada em 11.739 para 2015. Dessa população metade é guyanense ou descendente deles, tendo em vista a fronteira com a Guyana, além da predominância das etnias indígenas Wapichana e Makuxi.<sup>3</sup> Assim, é que encontramos nesse espaço uma grande diversidade linguística como é possível notarmos nos dados apontados na pesquisa de Santos (2012) sobre as línguas faladas nas escolas desse município:

De acordo com os dados obtidos no levantamento linguístico das escolas de Bonfim, foi confirmada a existência de falantes das seguintes línguas: Português, Inglês, Espanhol, Línguas de sinais e Línguas Indígenas – Macuxi, Wapichana e, com menor ocorrência, o Wai-Wai (p.113).

Bonfim limita-se ao norte com o município de Normandia; ao sul com o município de Caracaraí; a leste com a Guyana e a oeste com Boa Vista e Cantá. Como mostra a imagem a seguir:

---

<sup>3</sup> Informações do site da prefeitura municipal de Bonfim. Disponível em: <http://www.bonfim.rr.gov.br/noticia.php?Id=3>. Acesso dia 17 de setembro de 2015.

Figura 1 – Roraima: municípios e fronteiras

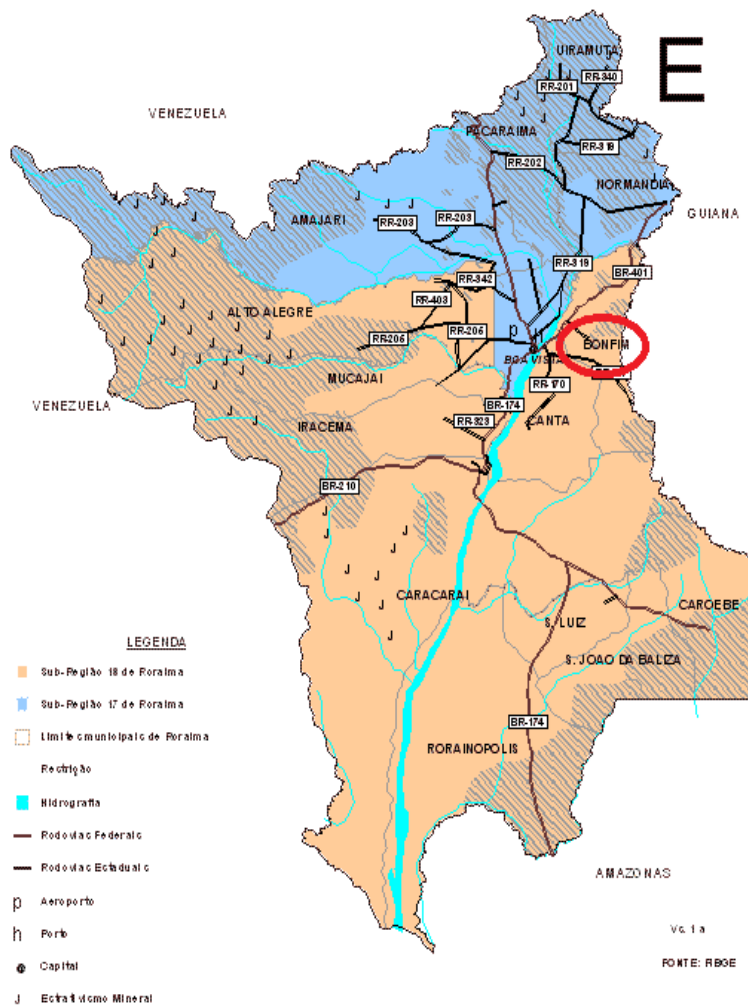


Imagem pesquisada no site: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+Bonfim>. Acesso em: 01 de dezembro de 2014.

O município de Bonfim está localizado há 125 km da capital Boa Vista através da BR 401 e faz fronteira com Lethem, estado da República Cooperativa da Guiana cujo acesso se dá pela ponte sobre o Rio Tacutu (oficialmente Ponte Prefeito Olavo Brasil Filho) inaugurada em 2009.

Figura 2– Entrada do município de Bonfim - BR



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse município, desde 2007, funciona um dos vários polos da UERR espalhados pelo estado e que comporta a segunda turma de alunos do curso de Letras com habilitação em LI.

A Guyana é o único país de língua Inglesa na América do Sul. Tornou-se independente do Reino Unido em 1966 e adotou a nomenclatura de República Cooperativa da Guyana em 1970. O idioma principal é o inglês, com sotaque caribenho.

Lethem recebeu esse nome em homenagem a Sir Gordon James Lethem, governador da Guiana Inglesa durante o período de 1946 e 1947. É a capital da região administrativa nove e engloba uma série de povoados no interior da Guyana no Norte da Savana Rupununi (SENHORAS, 2013).

Figura 3: Cidade de Lethem - GY



Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo Pereira (2009) a população de Lethem, numa perspectiva étnica, têm a predominância de negros, seguida dos indo-guianenses e indígenas. A autora ainda explica sobre o numeroso fluxo de brasileiros em direção a Lethem movidos pela comercialização de diversos produtos, bem como pelo garimpo. O fluxo também ocorre na direção contrária, isto é, guianenses deslocando-se para Boa Vista empenhados na venda de seus produtos ou na busca por emprego. E para as duas populações os deslocamentos ainda ocorrem pela procura de serviços públicos no campo da saúde e da educação.

Segundo Senhoras (2013) Lethem mostra-se bastante afastada do centro político e econômico da Guyana (cerca de 560 km) e, como resultado, “tornou a localidade altamente dependente de um padrão de desenvolvimento acoplado ao município de Bonfim [...]” (p.1087).

Assim, ressaltamos sobre a difícil vida do guyanense que, como argumenta (ALMEIDA, 2011), não inserido na economia do contracheque, fica sujeito a subempregos e à discriminação

Negros, negras, indígenas acabam se fixando na periferia e associando-se aos índices de violência da cidade, e às categorias que pululam no imaginário da cidade que generalizam e impõem aos excluídos do sistema a pecha de meliantes e desocupados. São invisíveis para as políticas públicas, mas presentes nas instituições de controle social (ALMEIDA, 2011, p.45).

Procuramos assim evidenciar tais aspectos do contexto sociopolítico e econômico de Lethem por compreendermos a abrangência dessas informações a se fazerem, de alguma forma, presente nesse estudo reverberando nas representações sobre as variedades da LI falada nessa região.

Portanto, a fronteira é um lugar de grande confluência e diversidade linguística. O município de Bonfim, naturalmente marcado pela diversidade que o estado de Roraima apresenta, tem acentuada essa característica pela fronteira com a Guyana. Assim, sobre a localização mais particularizada da pesquisa descrevemos no próximo item o núcleo da universidade em Bonfim onde os sujeitos dessa pesquisa realizam sua formação docente profissional.

## 1.2 UNIVERSIDADE NA FRONTEIRA

Neste item fazemos uma breve contextualização do local da pesquisa cuja delimitação abarca um núcleo da Universidade Estadual de Roraima presente na fronteira Brasil/Guyana, em Bonfim. A UERR foi criada pela Lei Complementar Nº 91, de 10 de novembro de 2005 e foi instalada na estrutura física da antiga Fundação de Ensino Superior de Roraima - FESUR<sup>4</sup>.

Desde a implantação do curso universitário de Letras no núcleo de Bonfim em 2007, as aulas ocorrem numa sala da Escola Estadual Aldébaro José Alcântara no turno noturno que, também oferece a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a comunidade. O espaço disponibilizado para a instituição é uma das salas regulares da escola, sem

---

<sup>4</sup> Informações provenientes do endereço eletrônico da UERR disponível em: <http://uerr.edu.br/sobre-a-uerr/>. Acesso dia 10 de setembro de 2015.

refrigeração, onde acontecem as aulas, além de uma pequena sala ocupada por um funcionário da UERR, uma secretária que recepciona os professores. Nesta sala são guardados alguns livros do curso de Letras que podem ser emprestados para os alunos e um aparelho de data show.

Semestralmente são ofertadas cinco disciplinas distribuídas nos cinco dias úteis da semana. Pela natureza multicampi da UERR, que oferta cursos em diferentes municípios, existe um veículo com motorista à disposição dos professores que diariamente partem de Boa Vista. O acesso até Bonfim se dá através da BR 401 perfazendo um total de 125 km de distância, percurso realizado em cerca de 1 hora e 20 minutos. As aulas iniciam às 18h30min e se estendem até 22h30min, num total de 4 horas semanais por disciplina.

Atualmente, a UERR comporta a segunda turma de Letras com habilitação em inglês com alunos ingressos no vestibular de 2012. Sete desses professores em formação são os sujeitos participantes desta pesquisa que, nesse momento encontram-se no oitavo semestre do curso de Letras. Descrevemos mais detalhadamente o perfil desses sujeitos no item seguinte.

### 1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste item traçamos um panorama sociolinguístico dos participantes desse estudo tendo em vista o contexto sociocultural em que a investigação é realizada. Nesse sentido, fazem parte efetivamente dessa pesquisa sete alunos de uma turma de catorze discentes regularmente matriculados no curso de Letras da UERR, localizado no município de Bonfim. Assim, dada a natureza metodológica empregada, os demais alunos dessa turma participaram do processo de coleta e geração de registros, por exemplo, da observação participante.

Dessa forma, apresentamos um quadro geral delineado a partir de alguns dos instrumentos de geração de registros: grupo focal, questionário sociolinguístico e entrevista. Lembramos que, a participação dos sujeitos descritos no quadro se deu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) e Autorização de Uso de Imagem e Voz (ambos em anexo) e, que, portanto os nomes aqui utilizados são fictícios para proteger

a imagem dos participantes, que foram previamente informados sobre o teor da pesquisa<sup>5</sup>.

Quadro 1 - Sujeitos participantes das técnicas de geração de registros

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Questionário sociolinguístico</b>	<b>Entrevista</b>
Ana	Ana	Ana	Ana
Nico	Nico	Nico	Nico
Rita	Rita	Rita	Rita
Marina	Telma	Telma	Telma
Daiane	Sônia	Sônia	Sônia
Vilma		Tereza	Tereza
		Tonya	Tonya

Dada a natureza individual das entrevistas, que possibilitam uma aproximação maior entre pesquisador e pesquisado, optamos por utilizar os registros de todos os participantes que foram entrevistados. Assim, tendo em vista que o grupo focal e a entrevista não foram os únicos instrumentos de geração de registros para presente estudo, foi possível realizar a triangulação dos dados com os demais instrumentos utilizados. Com base nas informações dadas sobre cada participante elaboramos um quadro revelador de seu perfil sociolinguístico para que fosse observada sua caracterização mais geral em consonância com as análises empreendidas nesta pesquisa.

Quadro 2- Perfil sociolinguístico dos sujeitos

<b>Nome</b>	<b>Local de nascimento</b>	<b>Local de nascimento: pai e mãe</b>	<b>Tempo de moradia em Bonfim</b>	<b>Idade</b>
Ana	Bacabal – MA	Ceará/Maranhão	10 anos	42
Nico	Boa Vista- RR	Roraima	20 anos	33
Rita	Boa Vista – RR	Sergipe/Bonfim- RR	14 anos	24

<sup>5</sup> Esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética e recebeu o parecer de nº 989.108 no dia 17 de Março de 2015 constando como aprovada.

Telma	Bahia	Maranhão/Maranhão	07 anos	46
Sônia	Boa Vista- RR	Belém-PA/Boa Vista – RR	15 anos	34
Tereza	Boa Vista- RR	Guyana/ Guyana	24 anos	25
Tonya	Georgetown – GY	Guyana/Brasil	Mais de 10 anos	43

Aliado ao quadro acima realizamos uma breve contextualização individual dos sujeitos da pesquisa em sua relação com o curso de Letras e a LI a ser observado na relação das representações aqui estudadas.

**Ana** é casada e mora em Bonfim há cerca de dez anos, anteriormente morava em Boa Vista e veio para o município por causa do trabalho do marido. O curso de Letras representa a realização de um sonho porque, na verdade, sempre quis ser professora de português. A habilitação em inglês, por sua vez, não se deu por sua vontade: era a única opção. O inglês sempre a assustou por isso morando em Bonfim passou mais de cinco anos sem ir a Lethem porque todos só falavam inglês. Hoje, segundo ela, isso mudou: em muitas lojas as pessoas falam português. Assim, afirma não ter muita afinidade com o inglês apesar de achar muito bonito quem fala.

**Nico** é funcionário público e mora em Bonfim desde os onze anos quando o pai, que é militar, foi transferido para o município. Sobre o curso de Letras afirma que sua escolha se deu por falta de opção, mas que hoje o considera bastante proveitoso e diversificado. Ao longo do tempo, foi percebendo as vantagens do curso e da própria universidade que ampliaram sua visão de mundo e o ensinou a ser pesquisador.

**Rita** é funcionária pública e mora há quinze anos em Bonfim. Seu ingresso no curso de Letras se deu pela falta de opção, mas principalmente pela necessidade de formação. Inicialmente teve algumas dificuldades, pois não tinha o hábito da leitura tendo em vista a grande exigência do curso dessa habilidade, mas aos poucos foi aprendendo a gostar dele. Com o término do curso pretende continuar investindo em sua formação, pois não quer trabalhar na rede pública, quer ser professora universitária de inglês. Vem de uma família de professores, sua mãe lecionava inglês e é nativa porque, segundo



Rita, *só nasceu em Bonfim*. A mãe dela morava em Lethem com seus pais que são guyanenses. Assim, Rita convive com o inglês e o português desde pequena tanto que acredita ter boa capacidade de compreensão do inglês, mas muita dificuldade em interagir nessa língua.

**Telma** nasceu na Bahia, morou no Maranhão até a morte dos pais. Isso a trouxe para Roraima quando viveu por dois anos em Boa Vista antes de passar em concurso público para Bonfim. Apaixonada pela língua portuguesa queria muito cursar pedagogia, mas não se encontrava com a condição financeira adequada, pois em Bonfim o curso era ofertado na esfera particular. De todo modo, ficou muito feliz por passar para Letras numa universidade pública que lhe trouxe uma identificação imediata e, principalmente, pela habilitação em inglês.

**Sônia é** funcionária pública, nasceu em Boa Vista passou 12 anos no Pará e há 16 mora em Bonfim. Tem formação em Magistério, já trabalhou como professora da Educação Infantil e com as disciplinas de História e Geografia em turmas do sexto ao novo ano. Entrou no curso de Letras através de um convênio entre a prefeitura e a UERR, com a oferta específica para professores da rede municipal. Segundo ela, a escolha do curso de Letras se deu pela falta de opção e que só começou a sentir certa identificação por ele no terceiro semestre. Sobre o inglês considera-o um desafio, uma língua muito difícil, pois não consegue deixar sua língua materna - o português ou evitar comparações *ao pé da letra* de uma com a outra.

**Tereza é** funcionária pública, os pais guyanenses trabalhavam em Boa Vista na época de seu nascimento. Mudou-se com eles para Bonfim com um ano de idade, onde morou até os nove anos, quando seus pais decidiram mudar-se para Santo Ignacio, aldeia próxima a Lethem, na Guyana. Neste momento, seus pais mostraram-se em dúvida quanto ao local de estudos dos filhos: Brasil ou Guyana? Decidiram assim, pelo Brasil, segundo ela, apesar de considerarem os estudos na Guyana com mais qualidade. Como eles não tinham condições financeiras de arcar com os custos desse ensino, que na Guyana seriam particulares, Tereza e os irmãos vinham diariamente de

bicicleta ou canoa<sup>6</sup> estudar em Bonfim. Segundo ela, o inglês em casa quando criança quase não era falado e, na escola, os estudos se deram em português o que a fazia não se interessar muito pela LI. Apesar disso, sempre teve uma boa compreensão da de inglês, mas dificuldade na interação, pois mesmo morando na Guyana tinha pouquíssimo contato com guyanenses, inclusive familiares. Apesar de seu vívido interesse pela área da educação, a opção pelo curso de Letras se deu por ser a única existente. Segundo Tereza, a habilitação em inglês não representou um atrativo tão forte para ela que diz *saber ler um pouco*. Apesar disso, reconhece que, através do curso, poderia aprender a falar e escrever melhor.

**Tonya** é funcionária pública, professora de inglês. Nasceu em Georgetown na Guyana, mas segundo ela é nacionalizada brasileira através da embaixada, pois sua mãe é brasileira e o pai é guyanense. É formada em pedagogia, e o interesse pela área de Letras se deu por duas razões: a exigência do estado por uma licenciatura específica e, por já exercer a função de professora de inglês, pela necessidade de formação para a função. Em relação ao inglês, aprendeu em casa, tanto que fala fluentemente. Sua mãe é brasileira, mas segundo ela, fala inglês melhor que português. Tonya explica que passou a infância transitando entre a Guyana e o Brasil. A esse trânsito constante é que atribui sua dificuldade com a língua portuguesa, pois sua alfabetização nas línguas inglesa e portuguesa se deu simultaneamente.

---

<sup>6</sup> Até 2009, antes da construção da ponte Prefeito Olavo Brasil Filho sobre o Rio Tacutu, a travessia Lethem-Bonfim se dava através de uma balsa ou canoa como a descrita pela participante.

## 2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção, discorreremos acerca dos conceitos que conduziram a elaboração da presente dissertação. Começamos tratando da LA a ser considerada a partir de sua vertente “indisciplinar” na qual atentamos para a tonicidade dessa pesquisa de voltar-se à vida social. Ademais, tratamos da fronteira Brasil/Guyana e das variedades da LI faladas e objeto de ensino/aprendizagem, que são o foco do nosso olhar.

Discutimos assim questões que abordam a relação entre linguagem e a construção da identidade tendo como alvo o grupo de professores descritos nesse trabalho em plena formação nessa esfera fronteiriça. Dado esse contexto, apresentamos uma reflexão sobre a conceituação de língua em relação ao ensino/aprendizagem de LE. Em seguida, trazemos o conceito de representações sociais, basilar neste trabalho, visto como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada” (JODELET, 1989, p.36 apud SÁ, 1996, p.19) as representações nos possibilitam compreender como as variedades da LI são examinadas no âmbito aqui destacado.

### 2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA COMO CAMPO “INDISCIPLINAR”

Neste estudo tomamos de empréstimo o termo *Indisciplina* de Moita Lopes (2006) para explicar nossa vertente de pesquisa situada no campo da Linguística Aplicada, tomado não como disciplina, mas como área de estudos. Essa perspectiva segundo o autor é imprescindível para que a LA “seja responsiva à vida social” e que nos leva a compreendê-la como campo “híbrido/mestiço” isto é, “Indisciplina”. Essa responsividade à vida social de que autor fala mostra-se central nessa pesquisa cujo foco é a LI, sendo falada e aprendida num contexto ímpar no Brasil, a fronteira Brasil/Guyana.

Como explica Moita Lopes (2011) “A perspectiva da indisciplinaridade em LA requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar” (p.20). Nesses termos, afirmamos que o presente trabalho configura um estudo nessa perspectiva. Isto é, como área *híbrida*, a LA aproxima-se de outros campos das ciências sociais e humanas quando, por exemplo, adotamos a perspectiva

teórica das Representações Sociais a atuar na compreensão das questões sociolinguísticas e identitárias mostradas nesse trabalho. Destarte é que o referido autor assevera: “Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc.” (MOITA LOPES, 2006, p.96). Tratamos aqui da fronteira Brasil/Guyana, que evidencia a convivência de diversas línguas e, de modo específico, da relação entre o inglês, suas variedades e os sujeitos que fazem parte desse cenário.

Para concretização dos objetivos propostos por essa pesquisa, lançamos mão de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, pois compartilhamos do preceito de que somente o conhecimento gerado nessas condições pode representar uma alternativa às questões em torno da língua como componente da vida social. Consideramos assim, que “Vivemos tempos de hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas, o que tem tornado as fronteiras disciplinares tênues e sutis”. (MOITA LOPES, 2006, p. 99)

Atentamos também para a dimensão teórico-prática da LA assumida por este trabalho. Rajagopalan (2006) ao discorrer sobre a descrição da língua dissociada de seu contexto de uso nos explica que,

Em outras palavras, é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos. Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática. (p.159)

Isso implica dizer, que consideramos válidas as representações sobre o fenômeno da linguagem e, ao descrevê-las, pretendemos suscitar uma reflexão sobre seus possíveis significados. Dimensão que também é atestada por Moita Lopes (2006) quando explica que, “[...] visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo” (p.103).

Outro tópico abordado nessa pesquisa é quanto a legitimidade da LI que também se apresenta como um desafio para a LA. Portanto, falamos de uma

língua heterogênea, mas ainda vista sob um olhar homogeneador pautado, muitas vezes, por uma noção de língua estratificada. Diante disso, vemos a importância de considerar o que Signorini (2006) argumenta sobre a coparticipação numa língua incidir no fato de que “não existe homogeneidade nos usos da língua, mas sim igualdade de condições dos falantes enquanto falantes, isto é, enquanto interlocutores numa cena comum” (p.181).

Nesse sentido, sob a perspectiva dos estudos de LA propomos focalizar a língua, que segundo Signorini (2006)

[...] é, pois aquela em que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertório e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo (2006, p. 183).

Esse conceito torna-se ainda mais salutar quando nos empenhamos em compreender os fenômenos que atravessam a relação que há entre língua(gem) e identidade, dado o contexto de fronteira que tratamos. Portanto analisar a língua sob essa perspectiva implica uma compreensão das dimensões sociais, culturais, político-históricas e mesmo emocionais que Signorini (2006) comenta a partir da configuração do falante. Em outras palavras, buscamos nessa pesquisa trazer contribuições que, de alguma forma, possam ser úteis no campo em que esse trabalho é desenvolvido, tendo como base os preceitos que regem os estudos em LA.

## 2.2 FRONTEIRA, LINGUAGEM E IDENTIDADE

Ressaltamos a centralidade de conceitos como o de língua(gem), identidade e suas relações tendo como pano de fundo a fronteira. Para tanto, é inegável a importância dos estudos sobre o processo de construção da identidade. Nesse sentido, segundo Hall (2011), frente à pluralidade de culturas no interior de cada sociedade e ao fenômeno que a globalização representa, os estudos sobre a questão da identidade têm sido realizados de modo cada vez mais intensivo. Os diversos trabalhos que cercam essa

temática voltada à fronteira em questão apontam para a identidade como um processo, dentre eles o de Brito (2012) e Fonseca (2015). Ou seja, não é vista como algo pronto, fechado, único. Está sempre em plena formação como fruto das misturas culturais típicas de um mundo cada vez mais globalizado.

Tendo em vista o contexto social da fronteira no qual se localiza a presente pesquisa apresentamos como necessário, inicialmente, considerar o conceito de fronteira no artigo de Pesavento (2002) que a define como

um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de conhecimento. Com isso podemos ver que, mesmo nesta dimensão de abordagem fixada pela territorialidade e pela geopolítica, o conceito de fronteira já avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos de identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença (p.36).

Desse modo, a perspectiva de fronteira indicada pela autora, pode ser constatada nessa pesquisa justamente pela fixação da alteridade, lugar no qual o outro é apontado através da língua que fala e da maneira como a fala. Nesse sentido, quando a concepção de fronteira extrapola o âmbito geopolítico, divisório, Pesavento (2002) nos aponta sua esfera cultural proposta por Jacques Leenhardt como permeável, isto é, “sobretudo, híbrida e mestiça” (p.36). Como tal, ela explica que as fronteiras culturais nos levam a considerar aspectos da vivência, socialidade, do outro, valores e significados das coisas, palavras, gestos, comportamentos e etc.

Do mesmo modo, Silva (2010) compartilha dessa visão de fronteira como locação das diversidades e do encontro com o outro quando afirma

As fronteiras representam muito mais do que uma mera divisão e unificação dos pontos diversos; vão além do limite geográfico; é um campo de diversidades. É o encontro com o “diferente” físico e social. E é nesse espaço que as relações se formam e se deformam; completam-se e dão forma à diversidade, à cultura (p. 213).

Enfim, compreender a fronteira por essa vertente, mostra-se essencial quando analisamos as representações dos sujeitos dessa pesquisa sobre as variedades da LI nessa seara fronteiriça.

Por fim, corroboramos com Pereira (2009) o pensamento de que, a língua, nos espaços fronteiriços, representa um desafio a ser enfrentado tendo em vista se encontrar nessas áreas,

uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam na formação de professores que serão responsáveis diretos pela escolarização básica (p. 116).

Portanto, observamos como intrínseca a relação da língua com a história de um povo. Língua esta que não pode ser considerada a partir de uma forma fixa, única e aleatória aos cruzamentos que é sujeita. Assim como em Mello (1999), a concepção de linguagem da qual se baseia esta pesquisa considera a língua como ferramenta crucial no estabelecimento das relações humanas formando um todo relacional entre linguagem e sociedade as constituindo mutuamente. Além disso, a referida autora questiona a ideia de uma língua de natureza homogênea. Sobre isso ela afirma,

A ideia, então, de que cada país possui uma língua falada de forma uniforme por todos aqueles que vivem dentro dos limites de suas fronteiras é ilusória, ingênua, para não dizer enganosa, pois as línguas se mesclam, se misturam em um mesmo território, sem obedecer aos limites geográficos de suas fronteiras e, mais importante ainda, sem se confundirem. Seria inútil traçar linhas imaginárias de demarcação entre um território linguístico e outro, tal como fazemos com a divisão espacial entre as nações (MELLO, 1999, p. 23).

Com efeito, entender as interações linguísticas e o caráter variacional da LI evidenciados em seu uso ou aprendizagem no contexto de fronteira fomenta a importância dos estudos culturais e identitários.

Desse modo, Rajagopalan (1998) explica sobre a vitalidade presente na LI que, segundo ele, se deve à sua “identidade múltipla, proteiforme”. Justifica desse modo a natureza híbrida dessa língua que pode ser revelada em sua própria constituição visivelmente afetada pelas características políticas e socioculturais de quem a utiliza. É, portanto, bastante válida sua proposição ao afirmar que “as línguas vivem em constante contato umas com as outras e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 39). Essa “contaminação” da qual

o autor fala também é explicada por Crystal (2005) ao enfatizar as diferenças físicas e culturais das diversas partes do mundo que oportunizam aos falantes inúmeras adaptações com o intuito não só de alcançar a comunicação, mas também de adquirir novas identidades. Assim, é que explica o modo como são realizadas as adaptações lexicais numa língua ao ser adotada por uma comunidade.

Tendo em vista que, neste estudo enfatizamos a construção identitária dos sujeitos, isto é, como professores em formação e sua relação com a língua(gem) em uso, é apropriada a perspectiva adotada por Rajagopalan (1998) quando afirma que

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (p. 41).

Considerar essa perspectiva significa visualizar a questão identitária como um processo e, como tal, vivido através da língua e das implicações decorrentes dessa integração. Nesse sentido, é que Rajagopalan (2003) explica, que as relações estabelecidas entre as comunidades de diferentes culturas implicam em um processo de “renegociação” e “realinhamento” das identidades. Desse modo, justifica a urgência de se compreender “o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua ‘estrangeira’ como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades” (p. 69). Isso porque o autor assume que as línguas não são “meros instrumentos de comunicação” e atuam como a personificação de quem delas se apodera.

Seguindo essa linha de pensamento, Hall (2011) explica sobre a dificuldade de se lidar com o constructo identidade no âmbito de um processo unificado ou completo. Ele justifica isso através da própria caracterização das sociedades da modernidade tardia, nesse caso, trata especificamente do processo de globalização, da qual o sujeito pós-moderno faz parte, notadamente marcado pela “mudança”. Por mudança entende-se que os



indivíduos nesse processo são diretamente afetados pelas transformações diárias que a sociedade passa.

Assim é que Orlandi (1998) afirma que a identidade é “um movimento na história”, isto é, reafirma seu caráter heterogêneo explicando que a negação dessa premissa faz parte de um imaginário que insiste tanto na necessidade de unidade dos processos identitários como na instituição de preconceitos que levam a processos de exclusão.

Silva (2000, p. 84) corrobora com essa ideia ao afirmar que “Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre para a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade”. Portanto, nos leva a afirmar o caráter processual desses conceitos e a relação intrínseca entre língua e construção identitária.

Outro princípio essencial é o assumido por Hall (2011, p. 22) de que o processo de identidade social é “inconsciente”, ou seja, os sujeitos vivem esse processo ao longo de suas vidas e assumem identidades diferentes, que são modificadas dependendo de como “o sujeito é interpelado ou representado”. Ademais, lembramos que a representação é concebida como um processo cultural que produz significados responsáveis por atribuir sentido às nossas experiências.

Assim, concluímos que esse processo de significação evidencia a ideia de interesses que, segundo Rajagopalan está investida de ideologia, isto é, afirma que “a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica.” (2006, p. 42). Desse modo, é que pretendemos nessa pesquisa, analisar como essas relações são engendradas e como refletem na produção de sentidos para esses sujeitos.

A sala de aula configura-se como lugar de aprendizado de línguas, portanto, de produção de significados. Nela, como Moita Lopes (2002) explica, é que os alunos aprendem a ler o mundo, os outros e a si mesmos. Por essa razão, o ensino de uma língua ocorre por meio da interação, na qual o professor constantemente simula contextos reais para garantir a construção de significados por seus participantes. Implicando que, todas as ações no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão escrita e oral são realizadas com esta finalidade. Nessa mesma perspectiva é que

Almeida Filho (2007) também prevê a sala de aula de LE como lugar privilegiado para interações envolvendo a língua alvo:

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar de seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas. (p.28).

Por conseguinte, essas possibilidades que a sala de aula propicia, sobretudo, a conscientização sobre o código linguístico em uso, é que torna esse espaço um local de suma importância nessa pesquisa. Tal relevância é dada a partir dos conhecimentos da e sobre a LI que se dão principalmente nesse espaço dentro da universidade.

Sob essa ótica, Moita Lopes (2002) reitera a relação estabelecida entre a LE e os processos de construção identitária do aluno ao afirmar que,

[...] a relação da LE com a construção do aluno como ser social parece ser representada como tênue, embora, na verdade, em essência, o que se faz nessas aulas é, como já indicado, aprender a construir significados via LE, isto é, aprender a se construir como sujeito discursivo, o que tem, portanto, implicações para os processos de construção da identidade social do aprendiz (p. 194)

Essa afirmação deixa transparecer a íntima relação entre o contexto social em que o aluno, ou seja, o professor em formação está inserido, o processo de ensino-aprendizagem de LE e a construção de identidades.

E, por fim, recordando um dos princípios da LA, Rojo (2006) sublinha que, “Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situação de trabalho, mas de focar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo comunicativo mais livre [...]” (p. 258). Assim, sob a perspectiva de interpretar esses fenômenos e dar voz aos sujeitos que atuam nesse cenário, faz-se imprescindível compreender o jogo discursivo que envolve o processo de construção identitária desses professores em formação.

## 2.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE

Nessa seção, depreendemos uma discussão acerca da língua a ser encarada nessa pesquisa como *atividade social* na perspectiva defendida por Bagno (2002) vista “como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita” (p.24). Isso implica dizer que a língua não é *transparente* e, portanto, é suscetível às possibilidades diversas das situações comunicativas em que ocorre. Enxergar a língua sob esse prisma de acordo com o autor nega a possibilidade de encará-la como “corpo estável, homogêneo, um produto acabado” (p.25) noção essa implementada pela pedagogia tradicional.

Compartilhamos também da visão de Antunes (2009) de língua como *atividade funcional* isto é, que focaliza as pessoas em âmbitos reais de comunicação a se adequarem conforme os eventos e os interlocutores. Percebê-la através de uma ótica que reconheça sua dinamicidade, em que representa tanto o processo como o produto e que a concebemos enquanto a usamos; significa uma oposição à ideia de língua reduzida à *norma (cult)*, e, conseqüentemente à gramática. E, por gramática, a autora traz a concepção que a denomina como um conjunto de regras mecânicas a serem fielmente obedecidas para que se tenha “um resultado perfeito e admissível”.

Nessa pesquisa, a compreensão de conceituação de língua e sua relação com a norma padrão e, mesmo com a gramática, mostram-se numa posição bastante privilegiada pelos participantes desse estudo. Pretendemos desse modo, refletir sobre o quanto esse conceito encontra-se arraigado nesses indivíduos em formação e a relação disso com o modo de encarar o ensino de LE aqui em destaque visto através da identificação das representações sobre as variedades da LI.

Evidenciamos assim, a gramática como uma *área conflitiva* segundo Antunes (2007), pois é perpassada de conflitos internos – da natureza dos fatos linguísticos e externos – de fatores históricos que atuam na formação dos fatos sociais. Assim, a autora aponta que a língua não pode ser encarada sob o rótulo simplista de *certo* e *errado* e sim sob o viés de que ela é parte de nós

mesmos “de nossa identidade cultural, histórica, social” (p.22) através dela interagimos e afirmamos nosso pertencimento a um determinado grupo.

Quanto à concepção de que saber uma língua corresponde ao domínio de sua gramática, Antunes (2007) explica que, a língua como atividade interativa cujo foco é a comunicação requer outros componentes, a saber, “um léxico – que inclui o conjunto de palavras, ou em termos mais correntes, o vocabulário da língua”. Em associação com “uma gramática – que inclui regras para se construir palavras e sentenças da língua”. (p.40) Enfoca assim, a inter-relação desses componentes ininterruptamente entrecruzados.

Ressaltamos ainda que, a competência na língua não é garantida simplesmente através do conhecimento das suas regras gramaticais. Corroboramos, desse modo com Antunes (2007) quando argumenta que,

[...] a gramática regula muito, mas não regula tudo. Nem todas as prescrições cabem no seu domínio. Muitas das normas que definem o uso adequado e relevante da linguagem extrapolam seu conjunto de regras. (p.41)

Diante dessa realidade, destacamos que, em termos de ensino de línguas, é latente a necessidade de um programa de ensino cujo foco seja a *educação linguística* defendida por Antunes (2009). Segundo ela, com raras ressalvas o que ocorre é um ensino baseado em gramática tanto em relação ao ensino de português quanto no de LE no qual se mostra imperativa a *transmissão de conhecimento*. A prova disso é o que ele gera, pois

reduz a atuação do professor a um trabalho de ‘mera passagem de conteúdos’ em função de uma cobrança posterior;  
privilegia a informação e tira de foco a formação integral da pessoa;  
faz com que os cursos se esgotem numa simples sucessão de lições;  
favorece a supremacia de um ‘dizer’, sem a necessária correspondência com o ‘ser’;  
estimula a compreensão de uma formação acabada, estabilizada, pronta;  
propõe um estudo ‘para os outros’. (ANTUNES, 2009, p. 41)

Compreendemos assim, que o aluno entra na universidade vindo de uma formação básica certamente caracterizada por alguma(s) dessa(s) noções. Assim, na formação universitária devem encontrar espaço para a

discussão e ampliação do conceito de língua em termos de uma formação cidadã.

Sobre a valoração das línguas Soares (2002) nos explica sobre a anuência de todos em relação às diferenças de uma língua para a outra, na qual, a avaliação de 'superioridade' ou 'inferioridade' mostra-se impossível ou mesmo cientificamente inaceitável; por outro lado, quando se trata das *variedades* de uma mesma língua, a situação é outra. Ocorre que, cada variedade ou dialeto se adequa às necessidade e características da comunidade de pertença do falante e, portanto estão sujeitas às situações comunicativas que ocorrem. Isto, nas palavras da referida autora significa que,

[...] todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação; também não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto é mais 'expressivo' mais 'correto', mais 'lógico' que qualquer outro; todos eles são sistemas igualmente complexos, lógicos, estruturados. (SOARES, 2002, p.40)

Assim, as considerações sinalizadas por Magda Soares ecoam como respostas para diversas colocações nessa pesquisa acerca do valor das línguas, em especial da variedade guyanense. Enfatizamos também, o conceito de multilinguismo explicitado por Cox & Assis - Peterson (2007) utilizado na caracterização de comunidades das quais fazem parte diferentes línguas ou variedades, como o cenário aqui descrito. Segundo as autoras “o multilinguismo situa a diversidade linguística dentro das fronteiras do estado, distinguindo a língua majoritária das línguas minoritárias” (p.41).

Tendo isso em vista, na perspectiva Sociolinguística, reconhecemos as diversas manifestações linguísticas locais a se oporem à forma tida como padrão, pois segundo Maher (2007) “Cada comunidade possui características próprias de fala, que são refletidas na pronúncia, no vocabulário e na sintaxe” (p. 26). Tal caracterização é comum na maioria das línguas, e não seria diferente com as variedades da LI foco desse estudo, entretanto ainda se mostra bastante válida nas comunidades linguísticas a ideia defendida por Maher (2007) de língua padrão, tida como uma “abstração”. Considerada assim porque “ideal em termos de estrutura gramatical e uso correto, seja na sua forma oral ou escrita”. (p.27)

Não obstante, uma variedade considerada por seus membros como não padrão passa a ser vista como inferior e socialmente estigmatizada. Maher (2007) explica que os traços linguísticos revelam as origens sociais ou regionais dos interlocutores. Nessa pesquisa, notamos que a classificação dos interlocutores sobre as variedades da LI em Bonfim é realizada através desses traços quando, por exemplo, ocorre a distinção entre a variedade do inglês britânico ou americano do guyanense, na qual esta última, a depender de quem a fala – crianças das escolas de Bonfim ou guyanenses pretensamente não escolarizados - mostra-se sobremaneira estigmatizada.

Portanto, o estigma de que falamos traduz-se em preconceito linguístico em relação ao inglês guyanense que, visto por alguns segmentos da comunidade, como variedade não padrão passa a ser evitado ou ignorado em prol de outra “aquela que é tida como ideal, o modelo para todas as outras”. (MAHER, 2007, p.30)

Soares (2002) apoiada nos estudos de Pierre Bordieu, sociólogo francês, que discute sobre o papel da linguagem na estrutura social, atenta sobre a natureza das relações sociais dada entre os interlocutores e, prescrita pela configuração individual dos sujeitos na estrutura social. Dessa forma, esclarece-nos sobre o conceito de *mercado linguístico* de Bordieu “em que os bens que se trocam são palavras; o falante coloca seus *produtos* nesse mercado linguístico, prevendo o *preço* (o valor) que lhes será atribuído.” (p.56) Isso implica dizer que, no cenário comunicativo em relação aos interlocutores, a situação econômica, idade, sexo, prestígio profissional e etc. atuam mais significativamente do que o nível de domínio da linguagem que possuem. Ademais, retomamos as considerações de Maher (2007) ao argumentar que, a língua não é o agente estratificador da sociedade, pelo contrário, opera “como um prisma a refletir e a refratar a estrutura de diferentes sociedades e as atitudes de seus membros”. (p.29)

Enfim, diante do exposto, buscamos com essa reflexão sobre o conceito de língua compreender como preconceitos linguísticos são gerados e qual o papel da escola e, conseqüentemente da universidade principalmente na desmistificação dos diversos conflitos linguísticos que nela são instaurados.

## 2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na perspectiva analítica da interdisciplinaridade que a LA propõe, um conceito central que utilizamos nessa pesquisa é o de Representações Sociais oriundo da Sociologia. Sá (1995) explica que essa teoria foi proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici (1961) a partir da publicação de seu estudo *La Psychoanalyse: Son image et son public*. Segundo o autor a princípio como

uma tentativa de renovação temática, teórica e metodológica da psicologia social, o campo começou a receber mais atenção na Europa somente a partir dos anos 70. Durante os anos 80, além de transpor as fronteiras europeias, inclusive em direção ao Brasil, foi confrontado por uma forte oposição crítica acadêmica. (SÁ, 1995, p. 19)

Tais críticas se devem em parte por seu desenvolvimento a partir da oposição entre o conceito de Representações Sociais de Moscovici ao de Representações Coletivas do sociólogo francês Émile Durkheim diferenciadas a partir da proposição de Moscovici de que essa nova área tivesse classificação sociológica, não psicológica (FARR, 1995).

Ademais, Farr (1995) justifica sobre a validade da teoria de Moscovici ao discorrer sobre a atual caracterização das sociedades modernas marcadas por seu pluralismo e pela velocidade de suas transformações culturais e socioeconômicas. Também comenta que, “Há nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas”. (p.45)

A argumentação de Farr (1995) é corroborada por Guareschi (1995) que também discorre sobre a consciência de Moscovici do tradicionalismo presente na teoria Durkheimiana que deu origem ao conceito de representação. Desse modo explica

Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso o conceito de ‘coletivo’ apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito ‘coletivo’ de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de ‘social’: daí o conceito de Representações Sociais (GUARESCHI, 1995, p. 196).

Diante desse breve histórico da cunhagem do termo e do conceito de representações sociais, decidimos, entre os diversos estudiosos da área, adotar a perspectiva teórica de Jodelet, principal colaboradora de Moscovici.

Jodelet (1989, p.36 apud SÁ, 1996) apresenta a conceituação de representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (p. 19)

O conceito se faz adequado ao contexto de pesquisa porque são considerados tais conhecimentos dos sujeitos acerca das variedades da LI faladas no contexto de fronteira. Ademais, é necessário ressaltar que compartilhamos da análise de Jovchelovitch (1995) sobre a teoria das representações sociais encontrar-se associada com a vida coletiva de uma sociedade e a busca dos sujeitos de dar sentido ao mundo, compreendê-lo através de uma “identidade social”. Em suas próprias palavras a autora argumenta que,

Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros (JOVCHELOVITCH, 1995, p.65).

Assim, a análise que a autora apresenta mostra-se sobremaneira adequada para o contexto da presente pesquisa e sua relação com o espaço no qual as representações são elaboradas, a fronteira. E, de modo específico quando tratamos da construção identitária do professor em formação cujo campo de trabalho volta-se para a diversidade cultural, social e, linguística que a sala de aula apresenta. Sublinhamos ainda, a principal argumentação de Jovchelovitch (1995) sobre o *espaço público* visto como zona de *alteridade* o qual “fornece às representações sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas e se estabelecer” (p. 65).

Importa ainda salientar que, para compreendermos o processo de elaboração das representações sociais, nos apoiamos no consenso entre os pesquisadores dessa área de estudos apontado por Spink (1995) de que as representações devem vincular-se ao seu *contexto de produção*. Assim, Jodelet (1984, p. 36 apud SPINK, 1995, p. 120) concebe o sujeito como um ser



social. Pois, segundo ela “[...] Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as repostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam”. Dessa forma, neste estudo compartilhamos dessa vertente dos estudos da representação social das variedades da LI aqui identificadas sob a perspectiva de sua conexão com o contexto em que são produzidas.

Portanto, enfatizamos as dimensões das representações sociais tendo como base três postulados de sua análise crítica discutidas por Allansdottir, Jovchelovitch e Stathoupoulou (1993) citados por Guareschi (1995):

- a) é um conceito abrangente, que compreende outros conceitos tais como atitudes, opiniões, imagens, ramos de conhecimentos;
- b) possui poder explanatório: não substitui, mas incorpora os outros conceitos, indo mais a fundo na explicação causal dos fenômenos;
- c) o elemento social, na teoria das representações sociais, é algo constitutivo delas, e não uma entidade separada. O social não determina a pessoa, mas é parte substantiva dela. O ser humano é tomado como essencialmente social (p. 203).

Finalmente, a partir da compreensão da abrangência desse conceito e dos elementos que o constituem realizamos a identificação e análise desse fenômeno no recorte dessa pesquisa.

## 2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE

Nesta subseção, pretendemos sucintamente elucidar sobre a caracterização da formação do professor de LE e as implicações dessa formação para o seu agir pedagógico além de atentar sobre a importância de um processo de formação contextualizado. Sobre isso considerar o município de Bonfim – RR como região fronteira com a Guyana e a presença do curso universitário de Letras e, conseqüentemente da habilitação em LI nesse domínio notadamente híbrido como já discutido nesse estudo.

Leffa (2001) argumenta que o processo formativo do professor de LE deve abranger um múltiplo domínio de conhecimentos teóricos, a abarcar a língua e, metodológicos a envolver como esse saber deve ser posto em prática; que possibilitarão seu ingresso no campo de trabalho, a escola, mais

precisamente, a sala de aula. Em linhas gerais, parece-nos razoavelmente óbvia a descrição realizada, no entanto a aquisição de tais conhecimentos mostra-se sobremaneira complexa, principalmente ao situarmos essa formação a ocorrer em espaços fronteiriços. Desse modo, torna-se assim pertinente a diferenciação que Leffa (2001) realiza entre formação e treinamento que nos transporta para a importância da formação no agir do professor com vistas à reflexão, ao futuro:

Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além (p.335).

Com efeito, os desafios em torno da formação do professor de línguas há tempos vêm sendo alvo de preocupação da LA como argumenta Gimenez (2005) ao citar os diversos linguistas aplicados que têm trazido resultados de pesquisas e reflexões sobre esse âmbito, dentre eles, Almeida Filho, Leffa, Celani, Vieira-Abrahão entre outros. Gimenez (2005) em seu artigo propõe a discussão de alguns desses desafios embasados por três pressupostos a saber:

O primeiro deles é o entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos; [...] o segundo pressuposto é que a formação de professores tem sido um processo orientado para tomada de decisões. [...] O terceiro pressuposto é que a formação de professores é um projeto político para transformações sociais. (p.184-185)

Percebemos assim, que tais pressupostos representam um importante alicerce para os cursos de formação que ao serem desvinculados do contexto de atuação do professor torna-se um dos maiores desafios a serem enfrentados. A partir disso, Gimenez (2005) vem argumentar sobre as diversas contribuições da LA ao integrar o contexto visto como ferramenta crucial na compreensão do trabalho do professor e de propostas de intervenção.

Ainda nessa perspectiva, Sturm & Lima (2008) vem atentar para a importância de disciplinas da LA nos cursos de Letras e sugerir uma reconsideração sobre a metodologia dos professores desses cursos diante dos

conteúdos teóricos. Assim, uma relevante consideração seria o fato de que, “o aluno mesmo não tendo a experiência de ensinar, tem grande experiência em aprender, considerando os anos que esteve na escola e demais experiências de aprendizado, fatores que podem e devem ser levados em conta em sala de aula.” (STURM & LIMA, 2008, p.212) Proposição a nosso ver, bastante válida ao considerarmos a essencialidade da elucidação do conceito de língua, por exemplo, que tende a ser encarado por alguns sujeitos dessa pesquisa, certamente sob os termos de sua formação básica a influenciarem sua futura prática conforme suas representações sobre ela.

Em consonância com o que apresentamos, corroboramos com Silva (2009) ao concluir que,

Portanto, a formação acadêmica deve proporcionar a esses futuros professores uma melhor articulação entre os campos teórico e prático, com atividades de pesquisa e inserções no futuro campo de atuação docente durante todo o curso de graduação, pois ser professor é atuar, agir e influenciar sobre um ambiente rico em estímulos e altamente complexo, uma vez que envolve a interação entre diferentes sujeitos com diferentes histórias de vida (p. 90).

É importante ressaltarmos a imprescindibilidade do conhecimento pelos alunos em formação de sua futura área de atuação, principalmente do espaço aqui tratado: a fronteira, em escolas situadas num município onde a presença de muitas e diferentes línguas é regra, não exceção. Espaço por natureza desafiador para qualquer tipo de professor a ali atuar, e que se mostra sobremodo desconhecido, complexo para os sujeitos dessa pesquisa, em fase final da graduação. Importa salientar sobre o papel da universidade que, segundo Kulcsar (2012) ainda se mostra falho na vertente reoperacional da teoria que fornece em relação à prática. E, como principal elemento que sugere uma redimensionalização coloca a disciplina de Estágio Supervisionado – obrigatória nos cursos de licenciatura.

A proposta de estágio de Kulcsar (2012) encontra-se engajada na proposição de que ele atenda à comunidade e, que inserido nessa realidade o aluno possa vivenciar e refletir sobre os desafios que a profissão docente resguarda. Compartilhamos de seu posicionamento sobre o papel do estágio na perspectiva comentada por ela ao argumentar que: “Deve sim, assumir a

sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças” (p.59). Consideramos essencial esse último aspecto ressaltado pela autora, tendo em vista, geralmente o estágio servir como cenário descritivo das problemáticas encontradas a preencherem páginas e páginas de relatórios sem um mínimo indicativo de relação teórico-prática.

O espaço para abertura de mudanças que Kulcsar (2012) nos descreve só pode ser conquistado se a universidade verdadeiramente cumprir seu papel de levar os alunos a uma real operacionalização da teoria com a prática. Isso inclui não só inserir o estudante de Letras nos contextos reais, mais importante que isso é provocar a reelaboração dos preceitos teóricos adquiridos em forma de respostas e propostas que de alguma forma possam atender as problemáticas encontradas.

Cavalcanti (1999) em seu artigo intitulado “Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil” ao traçar um mapa dos estudos acerca dessa temática no país já denunciava a falha dos cursos de Letras em formar professores capacitados para atuar nesses espaços. Mais de quinze anos se passaram desde a publicação desse texto e sua afirmação sobre a questão ainda se mostra pertinente: “A diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala da aula, das comunidades envolventes, dos cursos de formação”. (p.403)

Diante da conjuntura delineada, argumentamos que a presente pesquisa alia-se aos trabalhos realizados na fronteira Brasil/Guyana e, que focaliza de alguma forma o professor em formação. Um desses trabalhos é o de Souza & Lima (2014) ao denotar uma lacuna nos currículos universitários quanto à temática do bilinguismo tão presente nessa região da fronteira a ser refletida na prática de sala aula.

Lembramos, por conseguinte que o contexto sociolinguístico aqui retratado é demasiado complexo e, os cursos de magistério e de Letras demonstram ainda não formar professores para enfrentar essas realidades, pois continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie (CAVALCANTI, 1999, p.403). É, portanto, necessária uma formação que visibilize a questão multilíngue e seus falantes no contexto de fronteira.

### 3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, esclarecemos acerca dos encaminhamentos metodológicos de que lançamos mão na concretização desta pesquisa. Iniciamos com uma breve descrição sobre alguns fatores a serem considerados quando lidamos com pesquisa realizada na seara das Representações Sociais. Por conseguinte, falamos da perspectiva metodológica qualitativa etnográfica desta dissertação, seguida da descrição das técnicas e instrumentos de geração de registros aqui empreendidos.

#### 3.1 A PESQUISA NO ÂMBITO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta subseção discutimos as perspectivas metodológicas pressupostas no campo das representações. Dada sua natureza multifacetada, dinâmica e complexa bem como sua presença nos âmbitos de interação social, ela exige do pesquisador um olhar mais apurado voltado para a condução da pesquisa. Tendo em vista tal caracterização, ressaltamos a importância de algumas decisões a serem tomadas pelo pesquisador, enumeradas por Sá (1998), a saber:

- Em primeiro lugar, precisamos decidir como enunciar exatamente o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos em um primeiro momento, uma 'contaminação' pelas representações de objetos próximos a ele.
- E segundo lugar, precisamos decidir quais serão os sujeitos – grupos, populações, estratos ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conteúdo e a estrutura da representação.
- Em terceiro lugar, precisamos decidir o quanto de 'contexto sócio-cultural' e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas, comunicação de massa acessível, etc. – levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação. (p. 25)

Diante do exposto, buscamos no presente estudo trabalhar nosso objeto de pesquisa à guisa dessas orientações de modo a considerar o sujeito na relação com o objeto da representação identificada.

Outra questão que se mostra pertinente no estudo das representações refere-se à escolha da perspectiva teórica a guiar seu trabalho, diante dos inúmeros modos de concepção dos fenômenos de representação social. A saber, pelo menos seis descritas por Jodelet (1984 apud SÁ, 1998, p.63) que vão “desde a perspectiva psicologista da cognição social até a perspectiva sociologista das representações coletivas [...]”. Para a concretização do presente estudo, no entanto nos balizamos através dos pressupostos teóricos de representações sociais defendidos por Jodelet apresentados originalmente por Moscovici e caracterizados na subseção 2.4 deste trabalho.

Enfim, à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos que a pesquisa na área de representações pressupõe, certificamos nosso engajamento em vistas a contribuir para o desenvolvimento desse campo. E ademais, através dos resultados revelados na pesquisa acentuar o olhar sobre a fronteira Brasil/Guyana e os conflitos linguísticos situados nesse espaço, através das representações dos professores em formação acerca das variedades da LI estudadas e faladas nesse contexto.

### 3.2 A NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado sob a luz da teoria proveniente do campo de estudos da LA que preconiza, de acordo com Moita Lopes (2006), pesquisas em que haja a atuação simultânea entre teoria e prática, até porque, segundo ele, “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela”. (p. 101). Nesse sentido, tal como ele explica, tivemos neste estudo a necessidade de caminhar por diferentes áreas das ciências sociais e humanas a fim de formular interpretações que, de algum modo, sejam responsivas às questões que permeiam a vida social compartilhada no contexto de pesquisa.

Diante disso, ressaltamos que esta pesquisa é guiada pela perspectiva qualitativa etnográfica. Segundo Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (p. 79) É justamente nessa

dinamicidade das relações, nesse caráter relacional entre o mundo objetivo e subjetivo dos sujeitos de pesquisa que este trabalho se apoia. Dizer isso não implica fornecer teorias explicativas dessa realidade, mas de oferecer um olhar interpretativo dos significados resultantes dessas interações. Nesse sentido é que Minayo (2012a, p. 21) acrescenta que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes”.

Tendo em vista que o presente estudo tem como foco a sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem de línguas e conseqüentemente o processo de formação do professor, isto é, um contexto por excelência marcado por interações, é interessante ainda apontarmos sobre a conduta do pesquisador. Ele que, de modo imprescindível, é participante desse processo, deve atentar para uma postura de “ativo descobridor do significado das ações e relações que se ocultam nas estruturas sociais”. (CHIZZOTTI, 2003 p.80).

Dentro ainda da perspectiva de pesquisa qualitativa Godoy (1995) afirma que uma das características que marcam esse tipo de estudo é de que a compreensão de uma dada manifestação só se dá no ambiente em que ocorre e do qual faz parte. Para que isso aconteça o pesquisador em campo busca “captar” o fenômeno em foco levando em conta os participantes e os pontos de vista que se apresentarem.

Quanto à investigação etnográfica Triviños (1987) explica que ela parte de “*descrições do real cultural*”, entendido como a vida comum, cotidiana dos sujeitos o que, para o referido autor “obriga os sujeitos e o investigador a uma *participação* ativa onde se compartilham modos culturais” (p. 121). Sobre isso, ressaltamos o que Lüdke & André (1986, p. 4) explicam sobre a evolução predominante nas pesquisas educacionais, bem como nas ciências sociais que postulavam “uma perfeita separação entre sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de pesquisa” tudo para garantir o que ela chamou de “perfeita objetividade” visando uma transparência eminente sobre o conhecimento obtido.

Nesse sentido, as autoras explicam que, a evolução desses estudos revelou que o conhecimento não se processa dessa forma, isto é, “os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 4).

Na perspectiva do presente trabalho trata-se de um estudo de caso etnográfico, dada sua natureza e os objetivos aqui previstos e explicitados. Sobre isso André (2008) explica que,

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. (p. 31)

Assim, pela delimitação específica dada ao campo de pesquisa, o presente trabalho configura a realização de um estudo de caso cujo foco são acadêmicos da turma de Letras da UERR em Bonfim e, de forma ainda mais específica, o grupo composto pelos sujeitos que fizeram parte do presente estudo. Destacam-se segundo Lüdke & André (1986) várias características norteadores desse tipo de pesquisa, dentre eles: a descoberta; a interpretação em contexto; retrato da realidade de forma complexa e profunda; uso de variadas fontes de informação, entre outros.

Dessa forma, essa metodologia como afirma André (2008) apresenta-se como positivamente vantajosa, pois favorece o posicionamento de um olhar tanto profundo como integrado de um contexto por natureza complexo e multifacetado – a fronteira.

Sublinhamos ainda, que o cenário delimitado é pertencente ao campo da educação, isto é, a pesquisa localiza-se no âmbito universitário. Conforme assevera André (2008) essa área mantém estreita relação com a pesquisa de cunho etnográfico, pois utiliza técnicas usualmente pertencentes ao campo da etnografia, tais como a observação participante e a entrevista intensiva.

Além disso, André (2008) aponta que, subjacente ao uso dessas técnicas, existem variadas características que configuram esse tipo de pesquisa, dentre as quais destacamos duas:

A primeira é a premissa de colocar a ênfase “no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”. (p. 29). Essa característica vem no encontro com a proposta deste estudo, pois lida com as representações dos participantes dessa pesquisa acerca das variedades da LI em uso no seu processo de ensino-aprendizagem e no âmbito em que se encontram: a fronteira.



A segunda é o fato de envolver o trabalho de campo, que foi essencialmente basilar para essa pesquisa significando que, “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”. Tal afirmação encontra fundamento justamente na pesquisa etnográfica que ultrapassa os limites de uma observação passiva dos acontecimentos e comportamentos que permeiam o quadrante de pesquisa do estudioso, o que supõe dizer que, “o pesquisador não encontra dados à sua espera para serem coletados, mas trabalha de forma a gerá-los a partir das fontes e instrumentos que escolheu.” (REES & MELLO, 2011, p. 34).

Tendo em vista o objetivo dessa pesquisa de analisar as representações sobre as variedades da LI em Bonfim e sua influência na construção identitária do professor, sujeito em formação, consideramos a importância da natureza da pesquisa aqui descrita.

### 3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS REGISTROS

Neste item descrevemos as técnicas e os instrumentos de geração dos registros que utilizamos para a concretização dessa pesquisa. Nos encoramos em Bazarim (2008) para explicar acerca da proposta de que os registros foram gerados e não coletados. Segundo ela, a coleta só existe quando o pesquisador realiza uma triagem partindo daquilo que já existe. Por outro lado, os registros são gerados quando o objeto a ser estudado não existiria sem a participação do pesquisador. Por conseguinte, para esta pesquisa os registros foram gerados, a partir: da observação participante, do grupo focal, da aplicação do questionário sociolinguístico e da entrevista semiestruturada. Nessa perspectiva, (MINAYO, 2012b) considera a *observação participante*, primeira e imperiosa no trabalho de campo dentro da orientação qualitativa e como tal explica que, vai além de um método em si, pois facilita de modo singular a compreensão da realidade. Segundo André (2008) ela é nomeada como participante por partir da premissa de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (p.28)

Dessa forma, (MINAYO, 2012b) a define a observação participante como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com finalidade de realizar uma investigação científica” (p.70).

André (2008), também explica que a técnica etnográfica de observação participante possibilita ao pesquisador “descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linhagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico”. (p.41).

Diante da situação da presente pesquisa onde nos encontrávamos a frente dessa turma como professora desde o primeiro semestre do curso deles de Letras, a observação teve início em 2014, concomitante à realização da disciplina de Linguagem e Identidade<sup>7</sup>. Como parte do quadro docente da UERR e do curso de Letras somos responsáveis pelas matérias de LI, por essa razão assumimos as disciplinas da base curricular do curso de Língua e Literatura em LI, assim como de estágio. Isso possibilitou minha ida semanal a Bonfim desde então para ministrar aulas ou para acompanhá-los no cumprimento do estágio de observação.

Trabalhar diretamente com o grupo pesquisado por tanto tempo foi uma das motivações dessa pesquisa e o contato constante com eles nos fez adentrar mais profundamente em suas aspirações. Por conseguinte, nos permitiu compreender melhor suas representações sobre as variedades da LI e a relação com o contexto em que são elaboradas.

Portanto, as observações foram a base para a construção de um diário de campo que, segundo (MINAYO, 2012b) corresponde às anotações acerca daquilo que não consta no material formal coletado nas outras variadas modalidades. Em campo, esse é um importante instrumento usado para escritura das impressões do pesquisador, indagações e comentários que, por ventura, não foram captados pelas outras técnicas.

Como importante instrumento de coleta de registros para essa pesquisa utilizamos também o Grupo Focal, que de acordo com (MINAYO, 2012b), corresponde a uma reunião com um número limitado de participantes, sugere

---

<sup>7</sup> A disciplina de Linguagem e Identidade do Mestrado em Letras da UFRR foi ministrada por nossa Orientadora Prof. Dra. Déborah Freitas que direcionou a geração de registros para a elaboração do trabalho final dessa disciplina, em parte, respondendo às questões norteadoras do projeto de pesquisa que originou esse trabalho.

assim a formação de um grupo entre 6 a 12 pessoas. Ele começou a ser utilizado na década de 50 em pesquisas mercadológicas e, desde, a década de 80, passou a popularizar-se em diversas outras áreas do conhecimento. Essa técnica de interação grupal propõe a discussão em grupos de um assunto de natureza particular que através do processo interacional proporciona trocas, descobertas e participações comprometidas (RESSEL et al. 2008).

Gondim (2003, p. 151) explica que os grupos focais têm sua noção amparada nas entrevistas grupais, a diferença reside na presença de um moderador cuja função de facilitador é conduzir o processo de discussão, observar e focar segundo ela “nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema.” E também do observador ou relator cujo papel segundo Gomes (2005) é “ registrar a dinâmica grupal , auxiliar na condução das discussões, colaborar com o coordenador no controle do tempo e monitorar o equipamento de gravação” (p.41).

Neste trabalho foram realizados dois grupos focais com número de participantes e sujeitos distintos como mostrado no quadro (1) do item 1.3. Na primeira sessão, todos os alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que ministrávamos, na época com catorze sujeitos, foram convidados a participar do encontro que se deu na própria escola, núcleo da universidade, em um sábado. No entanto, somente seis alunos compareceram para concretização do grupo focal, que foi guiado por alguns questionamentos sobre a LI e o processo de ensino/aprendizagem dessa língua<sup>8</sup>. Para o segundo grupo focal, realizamos os mesmos procedimentos do anterior, estendemos o convite para participar da sessão aos mesmos alunos. Porém somente cinco deles compareceram para a atividade que, dessa vez, foi direcionada por um episódio ocorrido na disciplina de Estágio Curricular

---

<sup>8</sup> A discussão do grupo focal foi guiada pelos questionamentos a seguir: Falar sobre a experiência de aprendizagem da LI tendo em vista a existência de possível conhecimento da língua por conta do contexto fronteiriço que se encontram; se percebem diferenças entre o inglês ensinado na universidade e o inglês falado na região de Bonfim. E, se em relação às diferenças entre as línguas existe algum conflito? Sublinhamos, no entanto, que os sujeitos durante a sessão aprofundaram as questões colocadas destacando pontos outros fora do roteiro estipulado.

Supervisionado comentado por Telma<sup>9</sup>, uma das participantes dessa pesquisa. Pois, como (REES & MELO, 2011) comentam “As perguntas podem ser feitas de maneira formal/estruturada ou informal/ não estruturada, dependendo do que se está investigando e dos objetivos do estudo”. (p. 41). Dessa forma, optamos pelo uso de um roteiro informal para o primeiro grupo focal e partir de uma situação chave para a pesquisa, no segundo. As duas sessões foram gravadas em áudio e, posteriormente, roteirizadas<sup>10</sup> para a concretização das análises.

Assim, tendo em vista o contexto educacional do qual faz parte o grupo pesquisado, e os objetivos dessa pesquisa, a técnica do grupo focal mostrou-se de sobremodo eficaz, até porque como assevera (VEIGA & GONDIM, 2001 apud GONDIM, 2003, p 151):

Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Nela destacamos a autonomia dada ao pesquisador na figura do moderador para durante a vivência do grupo focal apresentar interpretações dos tópicos comentados e verificar o sentido das questões para o grupo, conforme Gondim (2003) explica. Compreendemos, desse modo, sobre a importância que representou esse tipo de abordagem a permitir que o pesquisador pudesse conduzir o aprofundamento das questões ali tratadas envolvendo a LI, suas variedades, as representações sobre ela demonstradas pelo grupo pesquisado, bem como, sua perspectiva de ensino/aprendizagem como futuros professores.

---

<sup>9</sup>Na ocasião, o episódio que guiou a discussão foi o relato de Telma nos dirigido informalmente sobre uma situação ocorrida durante o estágio de observação em sala de aula. Na circunstância, contada por ela, uma das alunas da sala que estagiava passou por situação de constrangimento ao responder rapidamente uma questão de inglês na aula e foi vítima de bullying pelos outros alunos. Chamou a atenção dela o fato da professora da sala não ter feito nenhuma interferência na situação. Partindo desse episódio foram realizadas outras perguntas sobre o agir pedagógico dos sujeitos dessa pesquisa diante desse tipo de situações comuns a um professor a atuar no ambiente de fronteira.

<sup>10</sup> O processo de roteirização dos registros implica no agrupamento dos tópicos essenciais da pesquisa para a transcrição (FREITAS, 2003). Apresentamos sua descrição mais detalhada na subseção 3.3 deste trabalho.

Para realizar uma caracterização geral dos participantes dessa pesquisa elaboramos e aplicamos um questionário sociolinguístico com os sujeitos. De acordo com Alves (2001) tanto os questionários estruturados quanto as entrevistas dirigidas são técnicas pertencente ao campo das Ciências Sociais e amplamente utilizadas em pesquisas na área da LA, como esta, sobremaneira, naquelas do âmbito etnográfico e observacional. Assim, com questões direcionadas a descobrir dados de natureza pessoal dos participantes e de utilização da LI, aplicamos o questionário sociolinguístico que pode ser visualizado no apêndice I.

A Entrevista semiestruturada também foi um dos instrumentos utilizados para a consecução dos objetivos aqui propostos. As entrevistas, segundo Lüdke & André (1986), possibilitam um maior alcance de questões tanto de cunho íntimo quanto de natureza complexa e individual e, ao propiciar um contato mais exclusivo, condiciona correções e esclarecimentos essenciais para a obtenção dos registros. São consideradas semiestruturadas porque de acordo com Rees & Mello (2011) não seguem um padrão fixo de perguntas previamente determinadas; a orientação se faz a partir de tópicos que a pesquisa requer no tocante ao mundo do participante.

As entrevistas foram tomadas seguindo um roteiro (apêndice II) como instrumento norteador das questões investigadas tendo por base o problema de pesquisa delimitado neste trabalho. As entrevistas ocorreram nos meses de maio e junho deste ano. Previamente combinada, cada entrevista ocorreu de forma individual com cada participante. A maioria das entrevistas ocorreu nas próprias dependências da escola Aldébaro, núcleo da universidade, em horário paralelo às suas aulas. Outras ocorreram na sala da coordenação de outro colégio do município, local de trabalho de dois participantes desse estudo. As entrevistas foram gravadas em áudio.

### 3.4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE

Após as etapas de geração dos registros, as gravações do grupo focal e das entrevistas foram roteirizadas seguindo o modelo previsto por Freitas (2003) no qual são agrupados os tópicos que, segundo a autora “sinalizam os

trechos a serem posteriormente transcritos, compondo o *corpus* de análise propriamente dito” (p. 6). Os registros foram então sistematizados, através da técnica de roteirização, tendo em vista que seu objetivo é selecionar, de modo mais eficiente, os dados a serem analisados para que se evite, por exemplo, a transcrição de todos os registros.

Após essa etapa, a análise foi realizada a partir do uso da técnica de triangulação que, segundo Triviños:

[...] tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte do princípio que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade. (1987, p. 138).

A triangulação, portanto, nos possibilitou uma abordagem mais ampla e precisa dos dados analisados, pois permitiu a comparação entre eles de modo a solidificar as interpretações feitas. Como visto, as etapas envolvendo a pesquisa requerem do pesquisador um olhar atento e flexível para o universo que se propõe analisar e no momento da análise não pode ser diferente. Nesse fito, a análise proposta foi interpretativa e apoiada em três aspectos fundamentais, segundo Trivinos:

a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador. (1987, p. 173):

Enfim, a presente pesquisa é guiada pela orientação teórica da LA cujos preceitos não compreendem uma busca por respostas estanques ou esgotamento do proposto a discorrer, mas sim de interpretações que possam de algum modo, serem úteis tanto à comunidade acadêmica-científica quanto ao contexto compartilhado pelos participantes da pesquisa.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciarmos a análise dos dados retomamos o objetivo geral dessa pesquisa - analisar como as representações sobre as variedades da LI em Bonfim influenciam na construção identitária do professor de inglês em formação. Constituem-se assim objetivos específicos deste estudo: descrever as representações sobre as variedades do inglês a partir da percepção do professor, após sua identificação discutir a relação entre essas representações e o modo com que pretendem ensinar a LI como futuro professor.

As análises aqui realizadas têm como base os depoimentos dos sujeitos de pesquisa colhidos a partir da realização de dois grupos focais. O primeiro em junho de 2014 e o segundo em outubro do mesmo ano. Também utilizamos os registros gerados a partir da observação participante, as notas do diário de campo e o conteúdo das entrevistas concedidas em maio e junho deste ano.

### 4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS VARIEDADES DA LI

Nesta subseção, para responder a primeira pergunta guia sobre quais são as representações sobre as variedades da LI a partir da percepção do professor em formação na fronteira, empreendemos uma reflexão sobre esse espaço na visão dos sujeitos dessa pesquisa.

Assim, o contexto torna-se uma peça fundamental nessa pesquisa, pois ao tratar de representações sociais nos apropriamos da ideia de que elas necessitam ser compreendidas “a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano”. (SPINK, 1995, p. 118). Pretendemos desse modo, mostrar a intrínseca relação entre as representações sociais desses sujeitos sobre a LI e suas variedades e o contexto em que se manifestam. Sêga (2000) ao estudar o conceito de representação social a partir das obras de Jodelet e Moscovici (1989) argumenta que, segundo esses autores “Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas”

(p. 129). Cientes dessa natureza das representações buscamos descrever nessa seção como a LI é vista pelos sujeitos dessa pesquisa.

#### 4.1.1 FRONTEIRA: ESPAÇO INTERCULTURAL MULTILÍNGUE

Apropriamo-nos do conceito de Representações Sociais concebidas como “forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada”. Destarte, iniciamos essa subseção mostrando uma caracterização da fronteira espaço de onde emergem as representações do grupo investigado sobre as variedades da LI da qual falamos nesse estudo. Recorremos a Spink (1995) que argumenta sobre um consenso entre os pesquisadores do campo das representações que, consideradas “produtos sociais”, devem ser vinculadas ao seu “contexto de produção”, neste caso, a fronteira.

Dessa forma, concebemos a fronteira como um espaço marcado pela multietnicidade, portanto caracterizado por uma confluência linguística e cultural extremamente rica. Bonfim, município fronteiro com a cidade de Lethem pertencente à Guyana, não é imune a isso. Sobre a presença da LI nesse espaço Rita e Sônia comentam:

**Rita:** ali no bairro em que nós crescemos só tem, só tem assim os familiares os amigos só falam inglês, então nós tivemos um contato assim legal. (GF1<sup>11</sup>)

**Sônia:** Porque você se depara com um vizinho, você vai ver ele fala inglês, outro, a maioria das famílias aqui em Bonfim falam inglês. (Entrevista)

Como podemos perceber, através das falas de Rita e Sônia, a presença da LI mostra-se rotineira para a maioria dos investigados através da convivência com amigos e vizinhos falantes nativos de inglês.

Vemos assim, que essa convivência é factualizada pela fronteira que acentua o uso constante da LI, inclusive, por exemplo, para atendimento de guyanenses em Bonfim em órgãos públicos, como na situação descrita por Rita:

---

<sup>11</sup> As siglas GF1 e GF2 referem-se às sessões do primeiro e segundo grupo focal realizados com os participantes dessa pesquisa.



**Rita:** Porque o nosso posto onde a gente trabalha é na fronteira, é ali na avenida da federal, então nós recebemos muita gente de lá de Lethem. (Entrevista)

Por causa de seu trabalho nesse espaço de atendimento, Rita explica na entrevista que estuda vocabulário específico em inglês de sua área de atuação para que seja possível receber esse público guyanense. Entretanto, explica que, quando não é possível a comunicação, eles têm funcionários nativos da Guyana que são chamados para realizar a intermediação.

Além desse espaço, a presença da LI também é notória nas salas de aula de Bonfim, provável espaço de futura atuação para a maioria dos sujeitos dessa pesquisa. Assim, destacamos a fala de Nico sobre a LI nas salas de aula:

**Nico:** nas turmas que fiz estágio todas elas no mínimo que tem de falante de inglês era 50% têm umas que tem 70% é muita gente que fala inglês lá no meu bairro. (GF1)

A fala de Nico denota uma clara dimensão do que a esfera fronteiriça representa, como contexto singular a abrigar num mesmo espaço grande quantidade de falantes da LI, bem como de línguas indígenas, pois a fronteira Brasil/Guyana também é marcada pela forte presença dos povos indígenas Makuxi e Wapichana, como denotado através das falas de alguns participantes dessa pesquisa:

**Nico:** Os alunos a gente vê que eles falam inglês lá na escola da beira, lá no São Francisco, na Oscar<sup>12</sup> tem alunos que falam três, quatro idiomas: inglês, português, Wapichana e Makuxi. (Entrevista)

**Telma:** Eles conversam em Wapichana ou Makuxi na hora do recreio. (GF2)

<sup>12</sup> Escola Municipal Oscar Fernandes Costa localizada no bairro São Francisco em Bonfim.

Sendo assim, corroboramos com o pensamento de Silva (2010) ao afirmar que as fronteiras são “um campo de diversidade” vistas como ponto de encontro com a alteridade.

Considerando a fronteira através da visão da autora supracitada e, através das falas de Nico e Telma, percebemos a constituição desse espaço para os sujeitos da pesquisa, visto por eles como um lugar de diversidade linguística e cultural. Notamos assim, que a identidade cultural desse grupo acaba sendo afetada pela presença dessa diversidade que não pode ser desconsiderada. Sobre esse aspecto, adotamos a perspectiva de Silva (2000) ao explicar que, “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ele não faria sentido” (p. 84). O Outro, nesse contexto, marca a diferença e é representado através da língua, o Outro fala inglês, fala Makuxi, fala Wapixana, é bilíngue, é multilíngue.

Assim, é que esse ambiente multilíngue dado a partir da fronteira pode ser mais claramente observado a partir das respostas dadas referente às situações em que a LI é utilizada em Bonfim.

Tonya, por exemplo, utiliza a LI constantemente: em casa com seus filhos, com seus pais, familiares, colegas de trabalho. Afirma, inclusive, em entrevista que, tem mais facilidade em usar a LI do que a portuguesa. Sobre a utilização da LI no trabalho comenta:

**Tonya:** a gente conversa muito também, porque é assim mais quando a gente quer alguma coisa (...) nós assim que eu tenho muitos amigos, funcionários que falam né uns que assim falam na bagunça ou então quando não...não quero que aquela pessoa saiba o que eu tô falando (...).  
(Entrevista)

Esse uso variado da LI revela a presença do sujeito bilíngue na fronteira que ao realizar essa mudança de código numa situação concreta de uso manifesta segundo Mello (1999, p. 86) “uma maneira sutil, mas significativa de expressar sentimentos, emoções, grau de envolvimento com os participantes ou com o tópico da conversação”. Assim, é que vemos Tonya falante de português e inglês optar pela LI para determinadas situações em seu ambiente de trabalho. Assim, a LI é encarada como uma espécie de código a esconder do outro que não fala inglês o conteúdo reservado de uma conversa. Como

assevera Mello (1999) “[...] a escolha do código pode estar associada a um conjunto de traços psicossociais relacionados com quem, quando, onde e as intenções do falante” (p. 93).

Tereza, por sua vez, também usa o inglês no trabalho como funcionária pública de uma escola em Bonfim, como ela explica:

**Tereza:** Porque como eu trabalho numa escola onde, onde a gente atende pessoas, alunos que vêm da Guyana e que, geralmente, chegam aqui e não conseguem falar português, ou não falam nada de português. (Entrevista)

Quando situações como as descritas no trecho acima ocorrem, Tereza percebe falar inglês como uma vantagem, pois permite que ela realize:

**Tereza:** (...) o intermédio entre o professor e o aluno, e muitas vezes quando você precisa explicar pra um pai que também não fala português você já né já tem essa vantagem (...) e ajudar dentro da escola. (Entrevista)

A fala de Tereza revela uma caracterização pertinente a contextos marcados tanto pelo “pluralismo linguístico” nos quais acentuamos a presença de diversas línguas, bem como pela diversidade linguística, onde evidenciamos a “existência de muitas línguas que são diferentes, heterogêneas e frequentemente incomensuráveis”. (COX & ASSIS-PETTERSON, 2007, p. 41).

Do mesmo modo, Nico explica sobre a dificuldade inclusive de distinguir as nacionalidades dentro das salas de aula em Bonfim, que se dá principalmente pela confluência linguística e cultural que atravessa esse espaço:

**Nico:** Por exemplo, esses alunos você não sabe... se você chegar, não tem conhecimento pelo falar de saber se são guyanenses ou não, ou se são portugueses (brasileiros) pelo sotaque. (GF2)

Percebemos que a sala de aula, nesse espaço descrito pelos participantes, mostra-se marcado pela interculturalidade. Segundo Maher (2007) esse conceito abarca a ideia de que,

Além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas de interculturalidades (p.89).

Com efeito, todos os participantes desse estudo, de modo consciente isto é factualizando seu olhar sobre as salas de aula no município, ou de forma naturalizada, pelo simples fato de morar em Bonfim atentaram para a presença de um grande número de línguas sendo faladas livremente nesse contexto. Dessa forma, o município de Bonfim dada sua posição geográfica já mencionada encaixa-se no perfil multilíngue e intercultural apresentado e assim o é representado pelo grupo pesquisado.

#### **4.1.2 O inglês não é um: são vários**

Destacamos que os participantes desse estudo reconhecem a existência de variações no âmbito da LI. De fato, uns apresentam uma maior dificuldade em notar isso, enquanto outros já percebem de modo mais claro as manifestações dessas variações. Assim, descrevemos as representações desse grupo sobre as variedades da LI, a saber, como se manifestam a partir de sua percepção.

Tereza mora em Bonfim desde criança, fala inglês, e tem pais guyanenses. Ela percebe a diferença entre as variedades da LI nas mais diversas situações de contato com o idioma, por exemplo, na universidade, no contato com guyanenses ou ao assistir filmes em inglês, de modo que explica:

**Tereza:** Dá pra diferenciar o inglês que você aprende na faculdade, o que tem na Guyana, e o inglês que a gente vê assim nos filmes, tem uma certa diferença. (Entrevista)

Ana, utilizando como parâmetro a variedade estudada na universidade e a que ouve de falantes guyanenses, também comenta sobre essa

diversificação. Ela que mora em Bonfim a pouco mais de dez anos explica sobre a questão, mas tem dificuldade em reconhecer em quais aspectos, restringindo assim à velocidade da fala:

**Ana:** Eu sinto a diferença mesmo só nessa questão de um ser mais lento outro mais rápido, e só nesse sentido. (GF1)

Com uma percepção mais acentuada dessa situação destacamos a fala de Rita que já comenta sobre uma diferenciação na pronúncia:

**Rita:** Eu percebo bastante pelo fato de que eu assim quando vou pedir ajuda pra minha mãe e pergunto: mãe, o que meu tio tá falando? ou como é que se fala tal coisa em inglês? e aí ela me diz, só que aí eu fico pensando - só que não foi essa pronúncia que eu escutei dentro de sala de aula. (GF1)

Ela identifica essa variação usando como parâmetro a variedade que aprende na universidade em relação à que ouve de seus familiares, lembrando que a mãe de Rita, segundo ela, fala inglês fluentemente, pois além de ter morado em Lethem – seus pais são guyanenses – ela também foi professora de inglês em Bonfim.

Nico, por sua vez, morador de Bonfim há mais de vinte anos utiliza como parâmetro a variedade do inglês que ouvia nos filmes que assistia, assim enfatiza tanto a velocidade quanto a pronúncia na diferenciação delas:

**Nico:** Eu já percebia desde quando eu assistia filmes, por isso que eu me afastava quando eu ia lá no filme, logo no primeiro dia lembro que eu dei um exemplo pra senhora o cara você vê lá no filme, o cara você vê lá dizendo /'wɔ:rə/ e o cara /'wɔ:tə/ aqui (refere-se a guyanenses) é água você vê lá a mesma coisa aí já eles falam assim muito aberta a pronúncia, não dobram tanto a língua, além deles falarem bem mais corrido assim eles falam bem mais rápido [...]. (GF1)

Ao denotar essa diferença na velocidade e também na pronúncia Nico justifica que essas eram razões que, na verdade, o faziam se afastar da variedade do inglês guyanense e que ocasionaram sua não aprendizagem

antes do ingresso na universidade. Assim se explica quando questionado sobre a sua experiência com o inglês guyanense:

**Nico:** eu tive uma experiência com o inglês da Guyana, mas complicado sempre me manteve, eu tive um certo preconceito com ele, sempre me manteve a distância, nunca procurei aprender o mesmo. (GF1)

Lembramos com isso que, segundo Mello (1999, p.27 apud TARALLO, 1990, p. 11), “As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizada”. No caso aqui comentado a variedade do inglês guyanense mostra-se em posição de desprestígio, em relação à variedade que Nico ouvia nos filmes que assistia ou mesmo da que é objeto de aprendizagem na universidade.

No âmbito da aprendizagem de inglês apontamos a fala de Nico que, de forma detalhada, esclarece sobre as variações da LI que percebe na universidade e nas escolas em Bonfim.

**Nico:** Porque a gente tem o inglês na escola (universidade) que é o americano e tem várias variações... aí tem o inglês crioulo que é da Guyana. Esse inglês crioulo já é diferente nas malocas, eles já falam diferente, sofre transformações. E esse inglês crioulo não é único têm vários, inclusive já prestei atenção nos alunos da Oscar Fernandes onde tem mais principalmente nativo [...] Eles falam o inglês americano, o inglês crioulo e têm uns que falam um inglês indígena, que tem os parentes de Makuxi, eles misturam inglês com Makuxi. (GF2)

Nesse momento, identificamos Nico se percebendo como aprendiz de uma língua que não é fixa. Assim, a caracteriza de acordo com as mais diversas situações de uso: na universidade, na Guyana, na escola, nas comunidades indígenas. Uma LI híbrida, que sofre transformações e é segundo Rajagopalan (1998) visivelmente afetada pelas características políticas e socioculturais de quem a utiliza.

Falamos de sujeitos em formação que estudam uma língua em Bonfim que no Brasil, de modo geral, é LE, no entanto, o contexto em que se encontram mostra uma realidade que não traduz isso de forma fixa. Assim, é

que a LI falada no município é a língua materna de alguns participantes dessa pesquisa que transitam entre o português e o inglês, por exemplo, a depender da situação sociolinguística que sejam expostos.

Portanto, identificamos representações que concebem a variedade de LI falada na universidade como mais lenta e a guyanense como mais rápida, de pronúncia diferente, mais aberta. No inglês do nativo guyanense que é crioulo, que nas comunidades é atravessado pela influência indígena; ou torna-se inglês indígena, quando misturado com língua indígena.

#### 4.1.3 “Inglês dialogal não é gramatical”

Nesta subseção, além do papel das representações até aqui delimitado recordamos o pensamento de Sêga (2000) sobre esse conceito que a concebe como “um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção da nossa realidade” (p. 128-129).

Destarte, é que para dar sentido aos eventos da língua identificamos a representação ligada à ideia de LI “perfeita”, “normativa”, “padronizada”. Ela é sempre a desejada, ligada à universidade, à escolarização e ao que deve ser ensinado quando na posição de professor, sempre em oposição àquela falada por nativos guyanenses, pretensamente não escolarizados ou alunos das escolas. Assim, falamos da representação aqui identificada da existência de uma língua “perfeita” ligada a padrões gramaticais altamente valorizados.

Telma, por exemplo, explica sobre o que pensa da LI falada pela professora da sala de aula de escola estadual de Bonfim quando na experiência do estágio:

**Telma:** Ela fala o inglês com as normas, normativo, com as normas, ela não fala o inglês como é falado aí e ela é daí, mas pelo fato dela estudar e já ter uma formação profissional como professora, ela fala o inglês britânico, ela fala o inglês normativo. (Entrevista)

Segundo ela, a professora da sala fala um inglês “normativo”, isto é, gramaticalmente “correto” numa variedade padrão definida: o inglês britânico,

que se mostra aceitável e desejado por ela. LI a se opor ao inglês “falado aí”, que ela quer dizer na Guyana, usado por pessoas que Telma presume serem não escolarizadas em inglês, como explica:

**Telma:** É como a gente sabe que o nativo, ele aprende em casa, então a maior parte deles, principalmente os que moram aqui. Os que tão lá pelo menos tão estudando né lá né, mas os que moram aqui eles misturam o português, daí ficou pra trás o inglês, daí ficou só a parte da fala, da conversação, só o necessário. (Entrevista).

Tal presunção de que o nativo guyanense que mora em Bonfim, dentre eles, os alunos das escolas do município, não pode falar inglês “corretamente” porque não domina as regras da LI tal como ofertada pela escola leva à representação de que a variedade da LI guyanense é somente conversacional. Segundo Lyons (1987 apud Mello, 1999, p. 29) “[...] os membros de determinado grupo social reagem positiva ou negativamente a certas variedades e julgam os falantes com referência a esses estereótipos, sem nada conhecer a seu respeito”. Assim, a variedade guyanense mostra-se descrita como:

**Telma:** O inglês dialogal, não é gramatical, não tem nada de gramática, assim não tem nada de normativo, é conversacional mesmo normal... natural assim nativo mesmo, sem muitas regras, não tem as regras, a gente percebe. (Entrevista).

Por trás dessa representação identificamos uma visão segundo Antunes (2007) ingênua, porém ainda bastante difundida sobre a importância da gramática numa língua que, segundo a autora “foi posta num pedestal e se atribuiu a ela um papel quase de onipotência frente à aquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz”. (p. 47) Sabemos, no entanto, que essa mesma língua tida pelos alunos como “sem muitas regras” é eficaz comunicativamente para seus falantes - objetivo maior a que toda língua se presta.

Um ponto de vista que destacamos também é o de Tereza, que já era falante de inglês antes do seu ingresso na universidade. Quando questionada



sobre seu contato com a LI nesse âmbito explicou sobre a dificuldade diante do estudo da estrutura da língua e sobre as diferenças em relação ao uso da LI cotidianamente. Assim, explica:

**Tereza:** Foi um pouco mais difícil porque no cotidiano a gente não vai seguindo bem uma regra né, já na universidade não. Você aprende que tem que ter regras. Tem regras pra se falar e pra se escrever. (Entrevista)

Percebemos, desse modo, o papel da universidade ao reforçar o peso da gramática, do uso de regras no ensino de línguas e, de certa forma, sua contribuição na elaboração da representação de que a língua para ser ensinada deve se encaixar nos padrões gramaticais, normativos.

Quando perguntamos especificamente sobre como veem o conhecimento de inglês dos alunos nativos nas escolas em Bonfim, Tonya explica que percebe uma diferença entre o inglês falado pelas crianças do sexo feminino e masculino. Segundo ela, as meninas procuram falar “mais correto”, isto é, uma LI segundo seu próprio padrão, já os meninos ela afirma que:

**Tonya:** Os meninos mesmo você vai ouvir eles falando muito esse inglês bem, bem não é nem crioulo (...) é bem assim defasado mesmo, eu acho assim que são palavras criadas por eles, não é palavras assim que a gente possa encontrar no dicionário. (Entrevista)

Tonya, como já dissemos, é a única participante da pesquisa a efetivamente atuar como professora de inglês. Por isso suas observações sobre o contexto são mais detalhadas, assim realiza uma distinção entre o inglês falado pelas meninas e meninos guyanenses. Nessa diferenciação, percebe que os meninos utilizam palavras que não são do seu conhecimento, a ponto de não saber sequer classificar o inglês falado por eles.

Por outro lado, devido ao seu contato com professores guyanenses, a entrevistada justifica sobre o inglês do professor, profissional escolarizado que ministra suas aulas na Guyana e assim comenta sobre o trato da LI nesse contexto:

**Tonya:** O inglês na sala de aula é muito britânico, assim quando você conversa com um professor guyanense... ah não vou dizer sotaque, mas a gramática é perfeita. (Entrevista)

Essa evocação quase unânime por uma gramaticalidade ou normatização pode ser visto como fruto de um consenso geral da sociedade de visualizar a língua sob uma ótica que a desvincula de suas condições de uso. Sobre isso, Antunes (2009) comenta que,

Nessa visão resumida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio da morfossintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentidos pretendidos pelos interlocutores e as finalidades presumidas para os eventos verbais quase nada importavam (p. 20).

Corroboramos, desse modo, com o posicionamento de Silva (2000) ao atentar sobre a descrição de determinadas características de um grupo cultural que, como vimos, é realizada acerca da variedade da LI guyanense. O autor assevera que, ao fazermos isso, mais do que descrever um ‘fato’ pertencente ao mundo social estamos na verdade contribuindo “para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo” (p.93). No contexto aqui descrito, acaba sendo reforçada a representação de que essa variedade do inglês só é válida para fins conversacionais, atribuída à sua possível não gramaticalidade.

Desse modo, consideramos adequado para o contexto pensar no que Soares (2002) aponta como “atitudes sociais” já que são aprendidas no âmbito do uso de dialetos não padrão. Pois, segundo ela tais atitudes perante a língua são “[...] julgamentos sobre os falantes, não sobre a sua fala”. (SOARES, 2002, p.41). Uma reflexão bastante adequada para se fazer acerca da situação aqui estudada ao considerarmos, por exemplo, a situação colonial pela qual passou a Guyana, cuja independência do Reino Unido foi alcançada há menos de 50 anos.

E, sem dúvida, não podemos desconsiderar o senso comum que prevalece ao se falar sobre o Reino Unido e a Guyana: enquanto o primeiro trás predominante a ideia de país europeu, desenvolvido, de população branca e detentor primeiro da LI; o segundo, em oposição, é visto sob o olhar de ex-

colônia do primeiro, subdesenvolvido, com população de maioria negra, cuja língua, herança do colonizador, é de sobremaneira híbrida a ponto de ser descaracterizada como língua.

Portanto, é importante ressaltar que, segundo Minayo (1995), “As *Representações Sociais* não são necessariamente conscientes”, isto é, nelas encontramos elementos diversos, e, como tais frutos da “dominação como da resistência, tanto das tradições e conflitos como do conformismo” (MINAYO, 1995, p. 109). Percebemos assim, que as representações sobre as variedades da LI descritas nessa pesquisa revelam algumas dessas características mostrando-se, ao mesmo tempo, ativamente influenciadas pelo contexto no qual são geradas.

Partindo desse pressuposto discutiremos mais detalhadamente na próxima subseção as representações acerca da LI guyanense vista sob essa perspectiva.

#### **4.1.4 “Não é o inglês britânico nem o americano”**

A expressão acima é usualmente utilizada por muitas pessoas, de modo geral, em Bonfim, para classificar a variedade da LI falada pelos vizinhos guyanenses que, também foi identificada nesses termos, por alguns participantes desse estudo. Diante disso, é válido lembrar o que Spink (1995) explica ao discorrer sobre como a elaboração das representações encaradas como “formas de conhecimento prático” a orientar nossas atividades diárias ocorre na interface de duas forças, a saber:

De um lado temos os conteúdos que circulam em nossa sociedade, e, de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas. (p.121)

Assim, considerando as forças de que a autora advoga é que identificamos que as representações sobre a variedade da LI guyanense emergem, pois já se encontram em plena circulação na sociedade e são compelidas pelo próprio processo de interação social para a manutenção de

identidades coletivas. De tal forma ocorrem que as identificamos na presente pesquisa através das falas relatadas acerca da variedade guyanense.

Dito isso, destacamos a fala de Tonya que nasceu na Guyana, mas possui documentação brasileira<sup>13</sup>. Aprendeu as línguas portuguesa e inglesa ao mesmo tempo, preferindo a última. Supomos que, a LI teve peso maior por ser falada tanto por seu pai, quanto por sua mãe, embora esta fosse brasileira. Posto isso, é assim que Tonya classifica o inglês que fala:

**Tonya:** Eu não vou dizer que eu tenho um inglês muito britânico nem americano, mas o meu avô, ele era britânico. (Entrevista).

Quando Tonya argumenta que o inglês de seu avô é britânico, ela afirma a nacionalidade de seu avô que nasceu na Inglaterra, portanto fala a variedade padrão britânica. Desse modo, recordamos Rajagopalan (1998) ao explicar que, “A identidade do indivíduo se constrói na língua e através dela” (p.41). Isto é, a identidade de seu avô é revelada através dessa língua, materializada por um olhar de prestígio frente a ela.

Em contrapartida, em relação ao seu próprio inglês, em nenhum momento da pesquisa, afirmou falar a variedade guyanense. Assim, em entrevista, explicou que a LI que fala é uma espécie de meio termo em relação à variedade britânica e americana que, sempre nessa pesquisa, aparecem atreladas a uma visão positiva e de prestígio.

Nessa perspectiva, relembramos sobre a dificuldade em especificar a nacionalidade de Tonya que, em questionário sociolinguístico, foi afirmada como guyanense, no entanto, na entrevista ela se declarou brasileira. Compreendendo o que Rajagopalan (2003) comenta sobre a língua atuar como personificadora de quem dela se apodera e, diante dos estigmas que nesse

---

<sup>13</sup> Fonseca (2015) em sua pesquisa a respeito do processo de construção identitária de alunos guyanense evidenciou a dificuldade na identificação da nacionalidade dos seus sujeitos de pesquisa, pois esses se auto declaravam brasileiros por possuírem documentação brasileira apesar de, em outras situações da pesquisa, terem comentado sobre o local de nascimento ser a Guyana. Situação semelhante ocorreu com os sujeitos dessa pesquisa que se declararam brasileiros por possuírem documentos que atestam sua naturalização.

trabalho já tratamos em relação a variedade guyanense, é que entendemos a postura de Tonya sobre a LI que fala.

Telma, ao ser questionada sobre as possíveis desvantagens de aprender inglês na região de fronteira, afirma acreditar que uma delas é o fato dos guyanenses não falarem inglês com os brasileiros. Isso ocorre, segundo ela, por algumas razões, dentre elas pelo “preconceito” demonstrado pelos nativos em relação à própria língua.

**Telma:** É que talvez eles tenham o preconceito que existe que é de que a língua não é o inglês britânico nem o americano. (Entrevista).

A fala denota uma certeza sobre a existência de preconceito no seio da comunidade guyanense de que a variedade da LI que falam não é a britânica nem a americana. Preconceito que, conforme Telma explica, abrange toda a comunidade de Bonfim incluindo os próprios guyanenses. Segundo ela, os guyanenses são sabedores disso, que para ela é um fato:

**Telma:** Porque eles já sabem, eles têm esse conhecimento de que não é, então eles têm essa coisa. (Entrevista)

Outra fala que também destacamos é a de Nico ao responder sobre sua experiência com a variedade da LI guyanense e ao atribuir sua falta de interesse pela aprendizagem dela antes de seu ingresso na universidade.

**Nico:** Esse preconceito com o inglês deles e tal porque não era nem britânico nem americano acabei que eu não desenvolvi muito. O contato do inglês que eu tenho é com seriados legendados filmes que eu prefiro ver legendados aí eu é onde eu tenho aí eu tenho alguma facilidade com a aprendizagem de pronúncias. (GF1)

Das falas analisadas depreendemos que a representação que posiciona inferiormente a LI guyanense em relação à variedade britânica ou americana mostra-se amplamente difundida entre os sujeitos dessa pesquisa.

Atentamos novamente à vasta disseminação da superioridade de determinadas variedades da língua ou modos de falar. No caso específico, essas variedades correspondem ao inglês britânico ou americano que demonstram carregar os valores políticos, econômicos e sociais de cada país. Tais variedades passam assim a serem vistas como mais corretas, ou mesmo como melhores no âmbito de serem faladas ou aprendidas pelos membros dessa comunidade.

Retomamos assim, a reflexão de Bortoni - Ricardo (2004) ao explicar que, “Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um recurso que confere identidade a um grupo social.” (p. 33). A identidade da variedade guyanense, nesse contexto, posta sob a égide de não corresponder aos ideais hegemônicos – variedades britânica ou americana - revela-se, de certa forma, preterida pelos sujeitos da pesquisa.

Ainda na perspectiva de identificar representações sobre LI pelo grupo pesquisado e, após análise que mostrou essa não correspondência da variedade guyanense com as que examinamos nessa subseção, na próxima refletimos sobre como ela é efetivamente vista no âmbito pesquisado.

#### **4.1.5 “A gíria da gíria da gíria”**

O título acima vem mostrar uma classificação recorrente para a variedade do inglês guyanense falada nessa região de fronteira realizada por alguns dos sujeitos dessa pesquisa. Como já mostrado nessa pesquisa, existe um consenso de que nas escolas da Guyana a variedade ensinada é o inglês britânico. Este, por sua vez, mostra-se altamente valorizado por sua “aparente correção gramatical”.

Quando questionados sobre como veem a variedade guyanense, Nico, por exemplo, trouxe essa definição um tanto inusitada, de que a variedade guyanense é produto das gírias do inglês britânico e americano, como ele explica:

**Nico:** Segundo falam eu tenho o inglês britânico e o americano é a gíria do britânico e essa (falada pelos guyanenses) é a gíria do americano e do britânico, ou seja, é a gíria da gíria da gíria. (GF1)

Com a mesma ideia sobre a variedade da LI guyanense Tereza comenta sobre a diferença entre ela e a variedade que estuda na universidade e, que isso fica claro ao ouvi-los falar. Como mostrado no seguinte trecho:

**Tereza:** O inglês que eles falam aqui na Guyana é totalmente diferente da universidade porque são gírias. Eu não sei falando, mas escutando dá pra diferenciar o inglês. (Entrevista)

Do mesmo modo que essa variedade se opõe a da universidade, ela também contrasta com a variedade aprendida nas escolas guyanenses. Assim, Tereza explica que seu cônjuge é brasileiro, mas diferentemente dela que, morava na Guyana, mas estudava no Brasil, ele morava em Bonfim e estudava em Lethem. Lá ele aprendeu o inglês que, segundo ela fala “bem direitinho”, no entanto, também fala a variedade da LI guyanense, como ela explica:

**Tereza:** Porque tem um inglês que ele sabe falar bem direitinho, mas tem um inglês assim, mais eu digo vulgar. (Entrevista, 2015)

Essa separação mostra-se bastante clara entre a variedade guyanense da escola e a que está fora dela. De tal modo ela explica que, ao conversarem em inglês, ele, às vezes, mistura as duas variedades, o que segundo ela gera uma “bagunça”, isto é, uma falta de entendimento. Assim, ela esclarece:

**Tereza:** Então tem assim, essa diferença que muitas vezes eu começo a falar inglês daí ele começa a bagunçar com essa aí. Aí falo- não, fala direito. Não, não, esse aqui não. Aí ele fala – Não esse aqui não é pra ti falar não, tu não vai usar. (Entrevista, 2015)

A fala em destaque demonstra um desprestígio em relação à variedade guyanense que o cônjuge de Tereza conhece a ponto de ele alertá-la que essa

língua não serve para ela. Tereza, inclusive já havia nos reportado sobre essa situação anteriormente que ficou como anotação em diário de campo de que seu esposo alegava que ela não deveria aprender a variedade da LI guyanense.

Nessa mesma perspectiva, Rita justifica sobre a aprendizagem do inglês falado na fronteira fazendo uma comparação com o português que, segundo ela, pode ser falado “em forma de gírias” e, retoma a ideia em relação a essa variedade que, ao seu ver:

**Rita:** Se nós deixarmos pra aprender o inglês falado aqui na fronteira, nós percebemos que é como no Brasil o português em forma de gírias e a mesma coisa nós percebemos lá que tem o inglês em forma de gírias, uma assim, eles inventam ali na hora, mistura as línguas, o inglês, o Makuxi, o Wapichana. (GF1)

Os excertos indicam a presença de uma ideia bastante generalizada da variedade guyanense da LI falada na fronteira sequer ser encarada como língua, se caracterizando por gírias. Tais gírias, além de serem “inventadas” mostram-se também mescladas pelas línguas indígenas faladas na região. Sobre isso, recordamos o que Soares (2002, p. 40) afirma ao explicar que, “Tal como não se pode falar de ‘inferioridade’ ou ‘superioridade’ entre línguas, mas apenas de *diferenças*, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre dialetos geográficos ou sociais entre os *registros*”.

Nesse sentido, a referida autora esclarece ainda que, quando preconceitos sociais que tendem a valorizar alguns grupos sociais em detrimento de outros, no caso da pesquisa, que ocorre em relação a variedade falada por guyanenses, significa a manutenção destes estereótipos “linguisticamente inaceitáveis”.

As falas que envolvem considerar a variedade guyanense como gírias também refletem uma falta de aprofundamento dessa temática nas escolas roraimenses, mas principalmente nos espaços escolares de Bonfim, como Almeida (2011) atenta ao explicar que,



As escolas em Roraima nada tratam em seus planos de ensino ou projeto pedagógicos acerca da Guiana. O ensino da língua inglesa busca referenciais norte-americanos ou britânicos e disseminam a ideia de que a língua falada no país vizinho não passa de um dialeto (p.42).

As escolas de Bonfim, como vimos, recebe um contingente significativo de guyanenses numa convivência diária com brasileiros. Esse público, a mercê dessa falta de compreensão acerca da formação histórica, cultural e linguística da Guyana, tende a uma atitude negativa contra sua língua – se tratando de guyanenses, como mostrado na pesquisa de Fonseca (2015) e contra a língua do outro – ao pensarmos em brasileiros. Fonseca, em seu trabalho, discute a construção identitária de alunos guyanenses em Bonfim através do seu olhar sobre as línguas portuguesa e inglesa.

Enfim, compreendemos que as questões aqui apresentadas, a nosso ver, configuram conflitos linguísticos a serem problematizados e temas de reflexão do curso de Letras e, de sobremaneira, quando ocorrem no âmbito da fronteira.

## 4.2 A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS COM A PERSPECTIVA DA PRÁTICA

Nesta seção apresentamos uma análise cujo foco é compreender melhor as representações discutidas anteriormente em relação às variedades da LI por esses sujeitos na posição de futuros professores e também em plena atuação. Tais reflexões têm como base o cenário intercultural e, conseqüentemente, multilíngue que a fronteira representa e que delimita um provável espaço de atuação dos sujeitos do curso de Letras aqui apresentado.

### 4.2.1 Os desafios do futuro

Nessa perspectiva, iniciamos nossas análises guiadas por perguntas que buscam compreender como os participantes deste estudo pretendem realizar sua ação docente tendo em vista o cenário linguístico/intercultural que as salas de aula em Bonfim representam.

Os sujeitos desta pesquisa e futuros professores de inglês mostram-se conscientes da complexidade e dos desafios de se ensinar o idioma nesse contexto tão diversificado linguística e culturalmente. Tereza, por exemplo, demonstra ter noção da complexidade desse espaço, que além de seu próprio desempenho como professora tem a dependência de fatores como o tempo e o conhecimento da realidade vivida pelos alunos. Dessa forma, ela comenta:

**Tereza:** Eu vejo assim que vai ser complicado, vai demorar, vai depender do tempo mesmo. E aí que a gente vai conhecendo cada aluno e as suas necessidades e vai, nessa parte, vai depender muito de mim. (Entrevista).

Rita, por sua vez, é categórica ao afirmar se sentir despreparada para enfrentar a variedade linguística presente nas salas de aula e, que segundo ela, isso ocorre devido à diferença entre a pronúncia que escuta dos alunos em relação à sua:

**Rita:** Não. Porque quando eu penso que é uma palavra é outra. A pronúncia é muito diferente. (Entrevista)

Diante da realidade em que os sujeitos desse estudo estão inseridos, a universidade tem contribuído no processo de desconstrução e reconstrução de alguns conceitos e preconceitos com os quais até então eles convivem.

Assim, Nico, por exemplo, comentou em entrevista que só passou a pensar sobre o real valor da LI através do curso de Letras, bem como sobre sua importância e necessidade. Por conseguinte, explica sobre a raiz do preconceito linguístico que sentia em relação a variedade do inglês guyanense que se dava por ele acreditar que a aprendizagem dessa variedade o impediria de aprender outra. Isto é, a variedade britânica ou a americana, por exemplo, vista por ele e pelos demais participantes dessa pesquisa com mais prestígio. Assim, ele comenta:

**Nico:** Eu parei com meus preconceitos linguísticos digamos assim depois de estudar, porque de fato se eu não tivesse, eu tinha uma facilidade maior, você não perde, aí eu aprendi a falar inglês eu não vou aprender a falar

outro, aprende sim, é só questão de eu pensava que era diferente, não se eu aprender falar esse, não vou aprender falar o outro. (GF1)

Maher (2007) esclarece que a crença de que uma língua minoritária pode dificultar ou mesmo impedir a aquisição de uma língua de prestígio é completamente infundada. Lembramos também que Mello (1999) explica que uma língua adquire prestígio quando é oficialmente reconhecida através de dicionários, gramáticas e textos no âmbito de comunicações oficiais e da mídia. As outras variedades, por sua vez, passam a ser encaradas como “incorretas” “ou ruins”. Isso, segundo ela, é uma das razões pelas quais as variedades não-padrão passam a ser evitadas.

Nico também revela um profundo arrependimento por não ter estudado inglês antes de seu ingresso na universidade, que se deu justamente por acreditar que o inglês guyanense que pudesse vir a ser aprendido por ele não fosse o ideal. Assim, argumenta sobre uma mudança no seu olhar sobre a variedade guyanense.

**Nico:** O inglês da Guyana não deve em nada a nenhum inglês. Eu pensava diferente, pelo menos né, mas hoje em dia eu tenho noção. Eu até me arrependo de não ter valorizado que eu já tive a oportunidade de aprender, mas eu nunca quis aprender a princípio porque achava que não era o inglês legal, não era o inglês correto. (Entrevista)

Assim, Nico demonstra uma mudança de postura diante da realidade a sua volta, revela também uma tomada de consciência de que tais preconceitos não têm fundamentos reais que os sustentem. O “arrependimento” sentido hoje por ele evidencia um sentimento de valorização da variedade guyanense apontando, dessa forma, para um tratamento igualitário das línguas na posição de professor.

Mesmo assim, apesar de ele expressar uma valorização acerca da variedade guyanense ao dizer que, ele “não deve nada a nenhum inglês” Nico ainda insiste na existência de um inglês sem sotaque, talvez original que, certamente, não é o guyanense.

**Nico:** Até porque inglês sem sotaque é quase impossível, existe sim, mas são raros os casos, e casos aí exige muito trabalho e a gente aqui tá trabalhando para a comunicação, para a conversação, pro dia-dia. É você se fazer entender e entender o que o interlocutor tá falando, esse é o objetivo, acho que é assim que eu pretendo trabalhar. (Entrevista)

A nosso ver, o contexto de atuação futura desses professores em formação ainda se apresenta sob a forma de uma incógnita para a maioria deles. Uma incógnita porque mesmo cientes da diversidade linguística e cultural que povoam as salas de aula de Bonfim, como mostrado na seção 4.1.1 revelam sentir-se despreparados para adentrar esse contexto. Deprendemos da fala de Nico a sua intenção de se comprometer com um ensino voltado para a “comunicação”, uma estratégia de “naturalizar” seu modo de encarar o outro, o aluno, que fala inglês, mas com sotaque. Ou seja, por “naturalizar” compreendemos que ele pretende considerar todas as variedades da LI que se apresentem em sala de aula.

No entanto, ele acredita que existe um ponto em comum entre todas as variedades: a gramática, como explica:

**Nico:** O inglês, esse negócio de variação linguística a gente tem que lidar o tempo todo no português e no inglês principalmente. O que a gente tem que se preocupar e aí vem a função primordial da gramática pra mim. É a única coisa que elas convergem, e é aí nesse momento. Daí você consegue se adaptar a qualquer tipo de variação. (Entrevista)

Desse modo, para Nico a gramática parece representar o ponto chave para solucionar a questão das variedades da LI. Percebemos também a representação da existência de uma língua “correta” ligada à gramática e, portanto, aquela que deve ser objeto de ensino/aprendizagem, mostrando-se, nesse contexto, uma das ideias centrais a pautá-lo. A nosso ver, tal postura põe em evidência uma conceituação que nos parece negar as propriedades sociais e funcionais de uma língua como mostrado na discussão referendada neste trabalho através de Antunes (2007) e Bagno (2002) que, por sua vez, concebem a língua como uma atividade conjunta entre os falantes em cenários de reais de comunicação.

Rita, por sua vez, argumenta na entrevista que pretende atuar de forma colaborativa com os alunos guyanenses, pedindo sua ajuda quando necessário nas aulas, mas antes disso, assumiria uma postura a considerar todos os alunos sem conhecimento da LI. Como ela explica no excerto em destaque:

**Rita:** Eu adotaria a ideia de trabalhar com a língua inglesa como se todos os alunos, não praticamente não tivesse assim noção da língua inglesa. (Entrevista, 2015)

Da fala de Rita depreendemos uma inclinação a uma prática de ensino homogeneadora que falha ao invisibilizar a questão multilíngue e seus falantes no contexto de fronteira.

Concluimos assim, que o contexto de Bonfim e as peculiaridades linguísticas e culturais que o formam são por demais complexas. Vemos com urgência a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas tanto no ensino de LI como no de língua portuguesa, bem como a inserção dessas questões de maneira mais incisiva nos currículos universitários roraimenses.

Observamos, portanto que as representações sobre as variedades da LI identificadas nesse trabalho apontam para um ensino de língua desassociado de propósitos sociais a ter como ponto central a gramática, além da perpetuação de práticas pedagógicas homogeneadoras, que invisibilizam o contexto de atuação do professor e o grupo linguístico que o compõe.

#### **4.2.2 “O princípio de tudo é a questão do respeito”**

Apesar do que foi mostrado na seção 4.1 onde pudemos perceber a valorização das variedades americana e britânica em detrimento da variedade guyanense, os sujeitos afirmam, ao serem questionados em relação à postura que se deve ter diante de variedades da LI, que respeitá-las seria o ideal. Ao serem indagados se já haviam pensado sobre isso, destacamos a fala de Ana que, negativamente, aponta para uma falta de reflexão sobre isso:

**Ana:** Não. Sinceramente não. Porque realmente tem, porque tem muita variação linguística em Bonfim, devido a fronteira devido essas malocas que tem aqui. (GF2)

Nico, por sua vez, reconhece a existência de diversas variedades da LI a notar suas manifestações na universidade, na Guyana e, nas comunidades indígenas da região.

**Nico:** Eu já pensei nisso porque a gente tem lá o inglês que a gente vê na escola e esse já sofre variação que é o americano. Aí tem o inglês crioulo que é o da Guyana. Esse inglês crioulo já é diferente nas malocas, já falam diferente também. (GF2)

Assim, é que argumenta sobre a questão do respeito que, segundo ele, deve guiar seu agir pedagógico:

**Nico:** A única palavra que vem a cabeça é respeito. Não adianta você. Ainda mais pra quem já fala. (GF2)

O trecho acima denota uma preocupação de Nico com o nativo guyanense e a LI que ele fala diante da impossibilidade de modificá-la. Tal preocupação encontra-se aliada à ideia de que essa língua do outro, do nativo de que ele fala, não é a mesma dele, mas ainda assim deve ser respeitada.

Ana também explica sobre o seu olhar em relação à diversidade linguística da LI nas salas de aula de Bonfim enfatizando a necessidade de mostrar o “outro lado”, isto é, a variedade da LI que ela conhece.

**Ana:** Primeiramente respeitar, mostrar o outro lado tentar explicar, entender e conversar com ele que aquela maneira dele ali tá certa sim, só que existe outra que são variações, tentar ali interagir. Mostrar que existe outras formas que não são só a deles. (GF2).

Assim, a fala de Ana volta-se para a existência de variações da língua e demonstra também a sua inclinação em tentar compreender e interagir com seus futuros alunos mostrando as variedades da LI.

Concordando em relação a esse respeito para com a existência de variedades e a necessidade de que elas devem ser respeitadas Telma argumenta que isso deve ser apresentado para os alunos.

**Telma:** Acho que o princípio de tudo é a questão do respeito. Se você conseguir colocar diante de sua turma uma posição. Você numa posição de respeito recíproco, de ambas as partes. Eu acredito que dá certo mesmo que você não tenha conhecimento total da língua. (GF2)

Apesar das falas dos sujeitos revelarem uma postura de respeito em relação à variedade guyanense ela ainda é vista sob o rótulo de não gramatical, formada por “gírias” e, que é somente um dialeto conversacional.

A exemplo de ilustração dessa noção, destacamos a fala de Telma quando explica sobre a variedade da LI usada pelos alunos das escolas do município, ao dizer que eles só conhecem o seu próprio modo de falar:

**Telma:** Eles só conhecem a maneira deles falar, eles não conhecem a maneira gramatical. Ele conhece o britânico acriolado então se você falar o americano, o inglês americano, ele vai rir, ele vai sorrir. Porque tá errado. Pra eles tá errado. (Entrevista)

Essa constante oposição “minha língua” versus “língua do outro” que aparece nas falas dos sujeitos reflete as representações discutidas nesse trabalho sobre a LI e suas variedades nomeadas como inglês britânico, americano e o guyanense e os valores agregados a cada uma delas.

Diante das falas analisadas, destacamos a reflexão de Silva (2000) sobre a pedagogia como diferença onde defende a impossibilidade de se abordar o multiculturalismo em educação como mera “questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural” (p. 96). Assim, incluímos nessa perspectiva a questão linguística, a se especificar no multilinguismo presente nas escolas públicas de Bonfim e como deveria ser enfrentado. Nesse sentido, devemos considerar que,

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas

tem que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2000, p. 96).

Portanto, olhar a língua ou línguas dos outros sem questionar essa atribuição de sentidos realizada por nós significa a manutenção de estereótipos valorativos de uma língua em detrimento de outra. E, como Silva (2000) afirma, esta deve ser uma questão pedagógica e curricular. Assim, uma lacuna que destacamos nas falas dos sujeitos investigados é justamente acerca de um questionamento do porquê e como essa variação é formada e como deve ser problematizada no contexto em que ocorre.

Concluimos que, simplesmente celebrar e assentir a diferença não é suficiente para pôr em prática uma pedagogia de reconhecimento dessa diferença da qual necessitamos atualmente nos nossos currículos. Desse modo, Silva (2000) explica que, “Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado.” (p. 97). Isso implica dizer que, só poderemos intervir de verdade e modificar de forma positiva esse cenário através da denúncia do caráter construído e artificial dessas identidades linguísticas e ao poder ao qual geralmente estão associadas.

Percebemos assim que, apesar da intenção de olhar para as variedades da LI com respeito, essa tarefa, quando na posição de professor, pode tornar-se falha enquanto não houver uma real pedagogia do reconhecimento frente às diferenças.

#### **4.2.3 Um olhar sobre a prática**

Na perspectiva de um dos participantes desse estudo como único a efetivamente estar em sala de aula, atuando como professor de inglês destacamos as falas de Tonya em relação à Guyana, à variedade da LI guyanense e como conduz sua prática educativa.

Tonya nasceu em Georgetown, capital da Guyana, e aprendeu simultaneamente falar inglês e português. Assim, reconhece o valor da universidade na Guyana no sentido de que um curso de Letras realizado lá



possibilitaria um conhecimento mais aprofundado da LI se comparado ao ensino oferecido pela universidade brasileira. Neste caso, ela se refere à UERR que, segundo ela, oferta um ensino muito “básico”.

Apesar disso, a variedade guyanense não se mostra atrativa para Tonya que faz parte do *Projeto Escola Intercultural Bilingue* (PEIBF)<sup>14</sup> e tem contato com professores guyanenses que também integram o referido projeto. Vejamos o seguinte excerto, parte da conversa sobre o contato com esses professores:

**Pesquisadora:** Eles são de Lethen?

**Tonya:** De Georgetown, de outras partes da Guyana... A diretora, por exemplo, ela é uma pessoa assim bem instruída, se você conversa com ela, nossa... você pensa que ela é de outro país.

**Pesquisadora:** Como assim?

**Tonya:** Porque o inglês dela é muito perfeito, é muito certo, é bem sabe, ela é muito, é uma pessoa bem comunicativa.

**Pesquisadora:** E ela é da Guyana?

**Tonya:** E ela é da Guyana! (Entrevista)

Ao explicar que a diretora da escola da Guyana tem alto grau de instrução a ponto de não julgá-la como guyanense por causa da perfeição de seu inglês, o trecho nos revela a representação aqui já discutida da variedade guyanense ser “dialogal” ou “sem regras”. Isto é, uma língua não “muito certa” que se opõe às variedades britânica ou americana que se mostram nessa pesquisa como mais valorizadas.

E a ideia de perfeição dessas variedades em oposição ao do guyanense mostra-se posta de tal modo que é com surpresa que a entrevistada concebe o fato de um guyanense falar inglês “perfeitamente”.

Atribuímos tal pensamento ao que Antunes (2009) explica sobre as origens da questão do *português certo* e do *português errado*. Apesar de não falarmos aqui de demandas envolvendo objetivamente a língua portuguesa

<sup>14</sup> O Projeto Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira (PEIBF) tem o intuito de promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul. Criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, o projeto fechou 2008 com 14 escolas dos dois países, e abre 2009 com 26 escolas, em cinco países. O objetivo principal do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. Informações retiradas do endereço eletrônico do portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>. Acesso em 25 de setembro de 2015.

entendemos que o mesmo processo se dá em relação à LI e algumas das variedades que apresenta.

Segundo Antunes (2009) isso é proveniente de uma ideologia etnocêntrica que “deixa o colonizado na condição de inferior, eternamente subalterno” (p. 24). Compreendemos que, no âmbito da LI, o mesmo pode ser revelado em relação às variedades britânica/americana e a guyanense, no qual, acaba prevalecendo a ideia de que “a britânica é a “perfeita” em relação à guyanense e fica implícita a ideia de ser, esta última, “imperfeita” por não se enquadrar nesses padrões. Daí a origem da representação aqui revelada pela participante.

Ela conta, por exemplo, na entrevista que seu olhar de pedagoga, sua primeira formação, a impedia de efetivamente ensinar inglês, pois sua ideia era mais voltada para o processo de alfabetização e, que assim, empregava muito mais o português na intenção de alfabetizar em inglês. Desse modo é que comenta:

**Tonya:** O que eu aprendi muito aqui foi a utilizar o inglês tanto que eu mudei muito antes eu usava muito o português em sala aí depois eu repetia no inglês, mas depois com, depois que eu entrei no curso de Letras foi algo que eu adotei eu mudei. (Entrevista)

Assim, compreendemos que trabalhar o máximo possível com a língua alvo, senão o tempo todo, como algumas metodologias de ensino advogam, é uma das prerrogativas básicas que segundo Schmitz (2009) caracterizam o profissional de LE e o distingue dos profissionais de outras disciplinas, sua capacidade de ser bilíngue.

Tonya, no entanto, ao explicar sua postura frente a pronúncias diferentes da sua, no cotidiano de sala de aula, revela a representação já discutida de que a variedade do inglês guyanense não é uma língua.

**Tonya:** Eu na verdade quando eles falam eu ignoro como se fosse uma coisa normal, uma língua normal, eu não vou corrigir. Eu procuro não interferir muito, não não é assim porque eu percebo que eles têm vergonha. (Entrevista).

Ao ignorar ou fingir que essa variedade falada pelo aluno das escolas é “normal” revela suas representações sobre a língua do aluno tida como não correspondente ao padrão usado ou desejado por ela.

A partir das falas expostas é possível inferir o posicionamento de Tonya frente à variedade da LI que usa assim denominada como “gramatical” em oposição à do aluno, possível falante da variedade guyanense, língua esta representada por grande parte dos sujeitos dessa pesquisa como “gírias”, “dialogal” ou mesmo não gramatical.

Compartilhamos dessa forma, do que Almeida Filho (2007) explica sobre as implicações de se ensinar uma LE, relacionadas a

uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão, à cultura alvo (p.15).

Desse modo, acreditando nessas implicações contidas no ensino de LE de que Almeida Filho discorre podemos vislumbrar a dimensão entre a relação das representações de Tonya sobre a LI com o modo como efetivamente essa língua é ou está sendo ensinada.

Por conseguinte, ignorar ou menosprezar a língua do outro nos parece uma proposta que desencontra os preceitos que perfazem a ação educativa. É válido assim lembrar de Moita Lopes (2002) ao apontar a sala de aula como local de produção de significados. Assim, compreendemos esse espaço a ser usado para explorar o potencial de todas as línguas a serem vistas tanto através do poder comunicativo que possuem como da riqueza cultural que carregam. Dessa forma, vemos as representações de Tonya sobre as variedades inglesas guyanense, britânica ou americana influenciando sua prática pedagógica de sala de aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, lembramos de um importante princípio a pautar esse estudo acerca da conceituação de língua que, segundo Mello (1999) ultrapassa os limites da comunicação pois, é “um símbolo de união, um termômetro capaz de medir as atitudes, os valores e os comportamentos de um grupo social”(p. 102). Logo, como explica a referida autora, aspectos como as atitudes e os sentimentos relacionados às línguas são imprescindíveis no processo de compreensão individual ou comunitária do comportamento linguístico dos indivíduos.

A partir dessa perspectiva apontada por Mello (1999), este estudo teve por objetivo analisar de que modo as representações sobre as variedades da LI em Bonfim influenciam na construção identitária do professor de inglês em formação. Os resultados apontaram várias representações sobre as variedades da LI que são faladas ou objeto de ensino/aprendizagem nessa região fronteiriça. Essas representações mostraram uma forte relação sobre o olhar desses professores em formação para com seu futuro contexto de atuação: a sala de aula. Recordamos que o espaço que tratamos é naturalmente complexo dada a caracterização do âmbito linguístico de fronteira como o aqui mostrado e reconhecido pelos próprios sujeitos pesquisados.

Dessa forma, lembramos que o objetivo primeiro deste trabalho foi identificar as representações dos professores em formação sobre as variedades da LI. Por conseguinte, encontramos as seguintes questões: representações que indicavam a variedade da LI americana ou britânica vista como “perfeita”, “normativa”, “padronizada”. Por outro lado, percebemos que, a variedade da LI guyanense mostrou-se pela vertente oposta; vista por alguns participantes como “gíria”, nem mesmo uma língua, encarada sob uma ótica simplesmente conversacional, partindo do preceito de que ela não seria regida por uma gramática. Constatamos também a representação de que a língua para ser ensinada deve se enquadrar em padrões gramaticais, revelando assim uma visão de língua desvinculada de suas condições de utilização.

O segundo objetivo desta pesquisa foi discutir a relação entre essas representações e o modo com que os professores em formação pretendem ensinar a LI. As análises demonstraram uma consciência acentuada desses

sujeitos acerca da complexidade de enfrentar as variedades da LI nas salas de aula de Bonfim, bem como, um sentimento de não estarem devidamente preparados para atuar nesses espaços. Notamos também sobre o papel imputado à universidade de ter sido a responsável por incitar um processo de reflexão sobre o valor da LI e suas variedades; assim como na desconstrução de preconceito linguístico acerca da variedade guyanense. Apesar disso, percebemos uma contradição nesses termos quando os sujeitos explicam sobre as noções a pautar sua futura atuação em sala de aula. Uma delas foi quanto a lidar com as variedades da LI faladas nesse espaço por alunos das escolas do município com a perspectiva de respeitar toda e qualquer variedade que se apresente. Entretanto identificamos nessa pesquisa a ideia de investir numa prática de ensino invisibilizadora da presença de várias e diferentes línguas nesse contexto. Sobre isso destacamos a insuficiência de somente celebrar e admitir a diferença no âmbito da convivência das variedades da LI na perspectiva de uma prática docente.

Trouxemos assim, a relação entre as representações sobre as variedades na relação com a prática, isto é, na perspectiva de um dos participantes que já atua como professor de LI. Vimos então quão intrínseca é essa relação ao constatarmos suas representações sobre as variedades da LI atuando sobre a prática pedagógica que afirma empreender, encontrando-se assim pautada pela rejeição do diferente, aqui representado pela variedade do inglês falada pelos alunos nas salas de aula de Bonfim.

Assim, gostaríamos de esclarecer acerca de uma questão essencial nesse trabalho referente à natureza das conclusões obtidas e apresentadas nessa pesquisa. Como assevera André (2008) no estudo de caso etnográfico que, configura a presente pesquisa, a validade e fidedignidade dos dados não devem ser encaradas da mesma forma que no modelo científico convencional. Em observância disso, o que pretendemos, tendo como alicerce os dados gerados e o posicionamento do pesquisador, é como explica André (2008) apresentar “uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes. Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única, ou a correta” (p. 56). Por conseguinte, em face do mundo globalizado no qual estamos inseridos de fronteiras geográficas e linguísticas, cada vez mais

fluídas e, dada a presença do fenômeno que o multilinguismo representa, não só em cenários fronteiriços como o aqui explicitado, faz-se necessário um novo olhar sobre os cursos de licenciatura e a relação com esse contexto do qual descrevemos. Dessa forma, também consideramos emergente o posicionamento de César & Cavalcanti (2007) que apelam para um deslocamento de uma concepção de “língua reificadora que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos.” (p. 61). Assim, seria mais proveitoso enfrentar o múltiplo, as diferenças ao invés da busca por se justificar o que César & Cavalcanti (2007) chamam de falsa “unidade sistemática da língua”.

Enfim, esperamos que o presente estudo possa colaborar em direção à formação de uma prática de ensino-aprendizagem de línguas não excludente que finalize os possíveis ciclos de preconceito e possa contribuir para uma política que valorize todas as variedades que uma língua possa apresentar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes editores, 4ª edição, 2007.

ALMEIDA, Linoberg Barbosa de. Até o Tacutu nos separa: um estudo acerca da relação entre a política externa brasileira e a política de segurança pública na fronteira Brasil – Guiana. In: MARTINS, Estevão Chaves de Rezende & KERN, Felipe. **As relações internacionais na fronteira norte do Brasil**: coletânea de estudos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2011.

ALVES, Fábio. A triangulação como opção metodológica em pesquisas empírico – experimentais em tradução. In: PAGANO, A (Org.). **Metodologias de pesquisa em tradução**. Estudos linguísticos 3. Belo Horizonte: FALE – POSLIN – UFMG, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 7ed. São Paulo:Edições Loyola. 2001.

BAZARIM, Milene. **Metodologias de Pesquisa Aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas**. Cadernos do CNLF, vol. XII, nº 05. Rio de Janeiro, 2008, p. 51 – 62.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRITO, Maria Lúcia da Silva. **Raízes e Rumos**: reflexões sobre identidades de Guianenses em Boa Vista/RR. 2012. 107p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação Bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999, p. (385-417).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETTERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In Marilda

do Couto, Cavalcanti & Stella Maris, Bortoni- Ricardo. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Tradução: Ricardo Quintana; consultoria: Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Vozes: São Paulo, 1995, p. 31-59.

FONSECA, Natália Barroncas da. **Construção identitária de alunos guianenses que estudam em Bonfim-RR**. 2015. 98p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

FREITAS, Déborah Brito Albuquerque Pontes. **Escola Makuxi: identidades em construção**. 2003. 234p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317270>>  
Acesso em: 12 de nov. de 2014.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M. et al.(orgs). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 183-202.

GODOY Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Maio/Junho de 1995. Disponível em:  
<[http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf)>. Acesso em 24 de set. de 2013.

GOMES, Sandra Regina. Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós Graduação**. São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto) vol.12 no. 24. Ribeirão Preto. 2002, p. 149-161. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103863X200200030004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X200200030004)>. Acesso em: 29 de out. de 2014.

GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Vozes: São Paulo, 1995, p. 191-225.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.



JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Vozes: São Paulo, 1995, p. 63-85.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. Cap. 4. p. 57-67.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José. (Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Al. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni – Ricardo (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **O falar bilíngue**. Goiânia: Ed da UFG, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 a.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

\_\_\_\_\_. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Vozes: São Paulo, 1995, p. 89-111.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107

\_\_\_\_\_. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Celi Regina. ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes acessos**. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes; IFILL, Mellissa. (Orgs.). **Dos Caminhos Históricos aos Processos Culturais entre Brasil e Guyana**. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2011.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.106-119, jan./jun. 2009.

Disponível em:

<<http://intermeio.ufms.br/revistas/29/106-119%20-%20v15%20n29.pdf>>.

Acesso dia 26 de out. de 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das Fronteiras. IN: Martins, Maria Helena (Org.) **Fronteiras Culturais. Brasil-Uruguai-Argentina**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. De Almiro Pisetta. In Signorini, Inês. (org). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 149-168.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da linguística aplicada. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.149-168.

REES, Karen Dilys; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. **Cadernos do IL**. N. 42, p. 30-50, junho de 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>> Acesso em: 18 de out. de 2014.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 779-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 253-274. Cap. 11.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. SPINK, Mary Jane P (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1995. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51624572/RS-M-J-Spink-Introducao-e-Capitulo-01>>. Acesso em: 27 de out. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>>. Acesso em: 27 de out. de 2014.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR**: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística. 2012. 144p. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SÊGA, Rafael Augusto. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, nº 13. Porto Alegre, p. 128-133, julho.2000. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>. Acesso em Janeiro de 2015.

SENHORAS, Elói Martins. Dinâmica fronteira das cidades-gêmeas entre Brasil e Guyana. **REVISTA GEONORTE**, Edição Especial 3, V.7, n.1, p.1077-1094, 2013. (ISSN – 2237-1419). Disponível em: < <http://www.revistageonorte.ufam.edu.br/attachments/article>> acesso em 28 de out. de 2014.

SCHMITZ, John Robert. Ensino aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: **Ensino aprendizagem de língua Inglesa**: conversas com especialistas. LIMA, Diógenes Candido de (Org). São Paulo: parábola Editorial, 2009. p.31-38.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 169-188.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: T. T. da Silva (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Zenete Ruiz da. Educação e intercultura para além da fronteira. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 2, Passo Fundo, jul./dez, 2010 p. 211-222. Disponível em:  
<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2052/1282>. Acesso em novembro de 2014.

SILVA, Marilda. **Complexidade da Formação de Professores: Saberes Teóricos e Saberes Práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco De. **Representações sociais de professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana Inglesa**. 2014. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim - fronteira Brasil/Guiana Inglesa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, 2014. V. 11, n.24. p. 164-190. Disponível em:  
<<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewPDFInterstitial/960/493>.> Acesso em: 26 de out. de 2014.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. . In: JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Vozes: São Paulo, 1995, p.117-145.

STURM, Luciane; LIMA, Marília dos Santos. Repensando a formação docente: interação e mediação do conhecimento. In: KURTZ DOS SANTOS, Sílvia Costa. & MOZILLO, Isabella (Orgs.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: Ed. da universidade UFPEL, 2008, p. 208-227.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## ANEXOS

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**  
**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM LETRAS**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

***“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”*** (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

**Dados pessoais do participante**

Nome:

Nacionalidade:

Estado civil:

Profissão:

Telefone:

RG nº

CPF nº.

Residente e domiciliado:

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Fernanda Sousa Lima, aluna do Mestrado em Letras da UFRR, venho através deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA BRASIL/ GUYANA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA INGLESA” a qual tem por objetivo investigar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas a partir das interações linguísticas na aula de inglês do curso de Letras da UERR no núcleo de Bonfim. Sobre a pesquisa seguem as informações:

1. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, você gravará por meio de gravador digital sobre as questões lançadas.

2. Esta pesquisa oferece risco mínimo ao participante, pois: quando for publicado, dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados; Os nomes dos entrevistados serão modificados, utilizarei nomes fictícios; As perguntas que vou fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco, já que são somente sobre suas opiniões a respeito do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. Portanto, não há riscos e prejuízos de qualquer espécie em virtude desses desconfortos, riscos morais e constrangimentos que poderiam ser provocados pela pesquisa. Dou a garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

3. Não há nenhum fim lucrativo para a sua participação na pesquisa, tendo a pretensão maior dar voz aos alunos do curso de Letras da UERR do núcleo Bonfim. Sendo assim, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

4. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto à aluna, pelo telefone \_\_\_\_\_, pelo endereço \_\_\_\_\_ ou pelo endereço eletrônico \_\_\_\_\_.

5. Após a leitura do texto acima eu \_\_\_\_\_ declaro que fui informado pela pesquisadora Fernanda Sousa Lima sobre os objetivos da pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de quaisquer despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar

o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Boa Vista/RR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador



ANEXO II – AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO E DE USO DE IMAGENS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**  
**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM LETRAS**

**AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO E DE USO DE IMAGENS**

Pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz,

Nome:

Nacionalidade:

Estado civil:

Profissão:

RG nº.

CPF nº.

Residente e domiciliado: \_\_\_\_\_

**Autoriza** a Fernanda Sousa Lima aluna regularmente matriculada sob o nº. \_\_\_\_\_ no Mestrado em Letras da UFRR, inscrita no CPF sob nº \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, **o uso de sua imagem e voz**, em decorrência da participação na pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA BRASIL/ GUYANA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA INGLESA”.

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado a título gratuito, podendo ser utilizada, divulgada e publicada, para fins culturais e científicos, a mencionada entrevista e imagens no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiros o acesso à mesma para fins idênticos, com a ressalva de preservar a integridade e a indicação de fonte.

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado em caráter definitivo, irretroatável e irrevogável, obrigando as partes por si e por seus

sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições estipuladas no presente instrumento.

Boa Vista, RR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICES

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**  
**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM LETRAS**  
**Questionário sociolinguístico**

1. Nome \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Naturalidade \_\_\_\_\_
4. Naturalidade dos pais: \_\_\_\_\_
5. Escolaridade \_\_\_\_\_ curso \_\_\_\_\_
6. Tempo que mora em Bonfim \_\_\_\_\_
7. Você fala inglês?  
 sim       Não
8. Há quanto tempo estuda inglês?  
 \_\_\_\_\_
9. Onde:  
 \_\_\_\_\_
10. Como você classifica seu nível de fluência?
  - a. Fala -  excelente       médio       baixo
  - b. Compreensão oral -  excelente       médio       baixo
  - c. Escrita -  excelente       médio       baixo
  - d. Leitura -  excelente       médio       baixo
11. Quando se deu seu primeiro contato com a língua inglesa falada?  
 em casa       na rua       na escola       na igreja  
 outros. Quais?  
 \_\_\_\_\_
12. Você utiliza a língua inglesa em quais ambientes?  
 em casa       na rua       na escola       na igreja  
 outros. Quais?  
 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE II– ROTEIRO DE ENTREVISTAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LETRAS**

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE FRONTEIRA BRASIL/  
GUYANA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA INGLESA**

Orientanda: Fernanda Sousa Lima

Orientadora: Professora Dra. Déborah de Brito A. Pontes Freitas

Roteiro para entrevista

1. O que levou à escolha do curso de Letras como formação?
2. Como você caracteriza o inglês falado na universidade?
3. Como você caracteriza o inglês falado pelas pessoas em Bonfim?
4. Com que regularidade você usa a língua inglesa que não em sala de aula? Em quais situações?
5. Que aspectos da língua inglesa você acredita serem mais importantes aprender? Por quê?
6. Quais seriam os possíveis aspectos positivos e negativos quando da perspectiva de se aprender inglês em Bonfim?
7. Como você percebe a questão variacional da língua inglesa de modo específico?
8. Como você, de modo geral, caracteriza os alunos das escolas em Bonfim quanto ao uso da língua inglesa?
9. Como professor de que modo você pretende lidar ou lida (caso já seja professor) com a variação linguística do inglês em sala de aula?

10. Você acredita que sua formação está sendo suficientemente adequada para lidar com o cenário linguístico de Bonfim?
11. Tendo em vista o grande número de alunos nativos da Guyana e falantes de inglês, como professor, de que modo pretende lidar com o ensino de inglês para esse público que frequenta as aulas juntamente com alunos que só falam Português?