

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



**As atitudes linguísticas de estudantes, falantes de línguas minoritárias de
imigração, em relação à diversidade linguística escolar do *Campus* IFSul –
Visconde da Graça/CaVG**

Andréa Ualt Fonseca

Pelotas, 2025

Andréa Ualt Fonseca

As atitudes linguísticas de estudantes, falantes de línguas minoritárias de imigração, em relação à diversidade linguística escolar do *Campus* IFSul – Visconde da Graça/CaVG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Isabella Mozzillo

Coorientador: Bernardo Kolling Limberger

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

F677a Fonseca, Andrea Ualt

As atitudes linguísticas de estudantes, falantes de línguas minoritárias de imigração, em relação à diversidade linguística escolar do Campus IFSul – Visconde da Graça/CAVG [recurso eletrônico] / Andrea Ualt Fonseca ; Isabella Mozzillo, orientadora ; Bernardo Limberger, coorientador. — Pelotas, 2025.
234 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Diversidade linguística. 2. Plurilinguismo. 3. Línguas minoritárias. 4. Línguas na escola. 5. Atitudes linguísticas. I. Mozzillo, Isabella, orient. II. Limberger, Bernardo, coorient. III. Título.

CDD 469.5

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figs Machado CRB: 10/1612

Andréa Ualt Fonseca

As atitudes linguísticas de estudantes, falantes de línguas minoritárias de imigração, em relação às línguas curriculares do *Campus* IFSul – Visconde da Graça/CaVG

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 27 de março de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Isabella Mozzillo (orientadora)
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger (coorientador)
Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra Tatiana Bolívar Lebedeff
Doutora) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra Cibele Lemke
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Prof. Doutor Lucas Löff Machado
Doutor em Germanística pela Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Prof. Doutor Göz Kaufmann
Doutor em Germanística, Anglistica e Romanística pela Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

*Mãe,
para ti e por ti, com todo o
meu amor!*

Agradecimentos

“Valiosas são as pessoas que nos dão coisas raras:
tempo, atenção, lealdade e respeito.”
(autor desconhecido)

É um luxo e um privilégio ter tantas pessoas a quem agradecer no processo de construção desta pesquisa. Este trabalho não é só meu. É o reflexo de apoio, paciência, companheirismo, carinho e incentivo que recebi nos momentos de dúvida, de cansaço e também nas pequenas vitórias

Aos meus orientadores, **Isabella Mozzillo** e **Bernardo Limberger**, minha mais profunda gratidão. Obrigada por me guiarem com tanta paciência, por cada conselho sábio e por me mostrarem que a pesquisa é um exercício de descoberta e crescimento. Vocês deram forma a quem sou como pesquisadora e me ensinaram a não ter que pedir desculpas pela bilíngue que não acreditava ser.

À banca examinadora, que acompanhou este trabalho em momentos essenciais, meu sincero agradecimento. Aos professores **Cibele Lemke**, **Tatiana Lebedeff** e **Lucas Machado**, que estiveram presentes desde a qualificação, obrigada pela leitura atenta, pelas sugestões valiosas e pelo olhar criterioso que ajudou a refinar esta pesquisa. Ao professor **Göz Kaufmann**, que se juntou à banca na defesa final, minha gratidão por suas contribuições enriquecedoras e pela atenção dedicada a este estudo. Contar com todos vocês foi uma honra e um aprendizado inestimável.

A realização desta pesquisa não teria sido possível sem a generosidade e receptividade dos próprios participantes. Sou especialmente agradecida às **locutoras voluntárias** por emprestarem não apenas suas vozes, mas também sua expressão e identidade para o teste de *Matched Guise*. Sem a generosidade e disponibilidade de cada uma de vocês, este projeto não teria encontrado sua melodia.

Aos 21 participantes, jovens estudantes que gentilmente aceitaram fazer parte deste estudo, meu mais sincero agradecimento. Cada resposta, cada escolha e cada palavra compartilhada nas entrevistas enriqueceram este trabalho de maneiras que extrapolam a análise acadêmica. Vocês não foram apenas ouvintes, mas **coautores** desta investigação.

Aos **professores das disciplinas que cursei durante o doutorado**, minha mais sincera gratidão por cada aula que me desafiou a pensar além, por cada leitura que ampliou meus horizontes e por cada debate que provocou reflexões profundas. Suas orientações, questionamentos e ensinamentos foram essenciais para minha formação, deixando memórias bonitas para a vida.

Aos **colegas das disciplinas cursadas**, em particular aos que compõem o grupo de Pesquisa **LAPLIMM**, obrigada por tornarem essa jornada menos solitária, por cada troca de ideias, por cada dúvida compartilhada e por cada momento em que nos apoiamos mutuamente. Aprender ao lado de vocês foi um privilégio, e os laços que se formaram ao longo dessa caminhada são uma parte valiosa dessa experiência.

À **Débora Aires** e **Gisleia Blank Mülling**. Se a pesquisa trouxe desafios, me trouxe duas companheiras incríveis, que tornaram o percurso mais leve, mais divertido e, acima de tudo, mais humano. Obrigada por serem refúgio, apoio e alegria no meio dessa montanha-russa da emoção acadêmica.

À minha amiga **Elisane Ortiz de Tunes**, minha profunda gratidão pelas sugestões valiosas para a coleta de dados e, acima de tudo, pelo incentivo e coragem que me transmitiu para enfrentar essa etapa que tanto me angustiava.

À minha querida **Fabíola Pereira**, coordenadora do **NEPEC/CaVG**, meu sincero agradecimento por ceder o espaço do Núcleo, com confiança e liberdade, permitindo que esta pesquisa se desenvolvesse em um ambiente acolhedor e propício à reflexão.

À minha matemática preferida, **Ana Maria Neto**, que, com paciência e clareza, me mostrou que os números fazem sentido e “contam histórias” quando olhamos para eles com calma. Obrigada por, em meio a tanto trabalho e à correria do dia a dia, ter encontrado tempo para me “salvar” dos números indomáveis.

Agradeço, com carinho e admiração, ao querido colega da Pós-Graduação **Renan Ferreira**, pela generosidade imensurável com a qual me ajudou na etapa final desta tese. Mais do que realizar comigo a análise estatística fatorial sugerida pela banca, ele me ofereceu uma verdadeira aula — com paciência, clareza e entusiasmo — sobre os potenciais e os cuidados desse tipo de abordagem quantitativa. Seus esclarecimentos foram fundamentais para que eu compreendesse o viés que esse tipo de análise ajuda a revelar, contribuindo não apenas para o rigor metodológico do trabalho, mas também para o meu crescimento intelectual. Sou profundamente grata por essa partilha tão generosa de saberes.

Às minhas amigas que me salvaram da insanidade. A amizade entre mulheres é abrigo e resistência. É o gesto silencioso de quem entende sem precisar de explicações, é a força compartilhada nos dias difíceis e a celebração multiplicada nas conquistas. É um refúgio onde podemos ser inteiras, sem máscaras, sem medo, sabendo que há sempre alguém para segurar nossa mão – e, se necessário, nos empurrar gentilmente para frente. **Katia, Elisane, Fabíola, Débora, Gisleia, Ana Maria, Claudia, Belén, Daniele, Lia, Lydia, Denise, Ivete, Vanessa e Doralice**, obrigada por serem essa rede invisível e poderosa, por tornarem os dias mais leves, os desafios mais suportáveis e as vitórias ainda mais significativas.

À minha família, minha fortaleza, meu porto seguro. **Meus irmãos – Tailor Junior, Rita, Giane e Christiane** – são mais do que parte da minha história, são parte de mim. Desde sempre, fomos inseparáveis, e depois que nossa mãe partiu, foi no nosso amor inquebrantável que encontramos força para seguir. Em cada desafio, em cada conquista, em cada momento de cansaço, bastava olhar para o lado e saber que vocês estavam lá. E isso fez toda a diferença. À minha **doce sobrinha-afilhada, Helena**, obrigada por trazer luz aos nossos dias, por ser esse raio de alegria que ilumina nossa família. O teu riso, teu jeitinho de ver o mundo e tua ternura são lembretes diários do que realmente importa.

Aos meus **pais, Tailor e Neuza**, minha gratidão infinita. Por tudo. Cada valor que carrego, cada escolha que faço, tem um pouco do que aprendi com vocês. E, com uma saudade oceânica, agradeço à mulher da minha vida, **minha mãe**, pelo seu exemplo de força e resiliência, dedicação e disciplina. Seu amor e sua presença seguem comigo, imensos como o mar, infinitos como tudo aquilo que nunca se esquece.

Por último, faço uma homenagem carinhosa à memória do meu avô, **Abelardo Schneider Ualt**, cujo legado ecoa nesta pesquisa de maneira tão especial. Ele é a alma deste trabalho. Sua voz, suas palavras e o afeto que deixou seguem vivos. Seu legado está presente nesta pesquisa, e, mais do que isso, em quem eu sou. Obrigada, vô!

Singelos Poeminhas de Admiração

Para Isabella

*Com olhar atento e passo seguro,
indica o caminho, ilumina o escuro.
Orienta com firmeza, conduz com saber,
faz do conhecimento um modo de viver.*

*Sua palavra é norte, sua voz é razão,
mas guarda ternura por trás da lição.
Corrige com força, mas também com afeto,
mostrando que o erro é parte do acerto.*

*Não teme o debate, enfrenta a razão,
com mente aguçada e firme visão.
Na ciência, é farol; na vida, é abrigo,
inspira quem segue, sempre ao seu lado.*

Para Bernardo

*Há quem ensine com palavras,
e há quem ensine com o olhar.
Há quem compartilhe saberes,
mas poucos ensinam a voar.*

*Na ciência, sua luz ilumina,
com rigor e liberdade a guiar.
Na vida, um mestre que inspira,
um farol a nos impulsionar.*

*Seu saber é vento e ponte,
em cada gesto, um legado.
Em cada ideia, um horizonte
é solo fértil, é abraço dado.*

Lista de Ilustrações

Quadro 1 - 1ª Hipótese de investigação.....	24
Quadro 2 – Tese da investigação	28
Figura 1 – Produção textual: anúncio	29
Quadro 3 - Objetivos específicos e procedimentos metodológicos.....	31
Figura 2 – Relação entre o multilinguismo e o plurilinguismo	47
Figura 3 - Atitudes linguísticas: uma estrutura complexa.....	72
Figura 4 - Cargas fatoriais e estrutura do modelo de mínimos resíduos para a amostra com todos os 15 itens.....	117
Figura 5 - Cargas fatoriais e estrutura do modelo de mínimos resíduos para a amostra com todos os 15 itens.....	118
Quadro 4 - Mapeamento Linguístico Acadêmico.....	92
Quadro 5 - Locutoras voluntárias e a distribuição dos disfarces.....	96
Quadro 6 - Sequência de apresentação dos estímulos.....	97
Quadro 7 - Texto 1, português, registro formal	98
Quadro 8 - Texto 1, português, registro informal	98
Quadro 9 - Texto 2, português, registro formal	98
Quadro 10 - Texto 2, português, registro informal	98
Quadro 11 - Texto 1, espanhol, registro formal	99
Quadro 12 - Texto 2, espanhol, registro formal	99
Quadro 13 - Texto 1, alemão, registro formal	99
Quadro 14 - Texto 2, alemão, registro formal	99
Quadro 15- Texto 1, francês, registro formal	100
Quadro 16 - Texto 2, francês, registro formal	100
Quadro 17 - Texto 1, pomerano, registro formal.....	100
Quadro 18 - Texto 2, pomerano, registro formal	100
Quadro 19 - Texto 1, inglês, registro formal.....	101
Quadro 20 - Texto 2, inglês, registro formal	101
Quadro 21 - Sentenças da Escala de Diferencial Semântico	104
Quadro 22 - Modelo de instrução do teste de <i>Matched Guise</i> - <i>slide 1</i>	107
Quadro 23 - Modelo de Instrução do Teste de <i>Matched Guise</i> - <i>slide 2</i>	107
Quadro 24 - Modelo de Instrução do Teste de <i>Matched Guise</i> - <i>slide 3</i>	107
Quadro 25 - Modelo de instrução do Teste de <i>Matched Guise</i> - <i>slide 4</i>	108
Quadro 26 - Modelo de instrução do Teste de <i>Matched Guise</i> - <i>slide 5</i>	108
Quadro 27 - Modelo de instrução do Teste de <i>Matched Guise</i> - <i>slide 6</i>	108
Quadro 28 - Modelo de instrução do Teste de <i>Matched Guise</i> - <i>slide 7</i>	109
Quadro 29 - Modelo de apresentação do Bloco A - <i>slide 8</i>	109
Quadro 30 - Modelo de slide de apresentação do áudio - <i>slide 9</i>	109
Quadro 31 - Roteiro da entrevista semiestruturada	110
Quadro 32 - Dimensões constantes na Escala de Diferencial Semântico	
Original.....	119
Quadro 33 - Estrutura empírica com a descrição dos fatores localizados.....	119

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Línguas minoritárias usadas pelos participantes	122
Gráfico 2 -Distribuição dos participantes por gênero e língua minoritária	123

Lista de tabelas

Tabela 1 - Distribuição geográfica dos participantes.....	117
Tabela 2 - Julgamentos atribuídos às locutoras por <i>guises</i> e línguas.....	121
Tabela 3 - Médias gerais das locutoras na dimensão de atratividade.....	122
Tabela 4 - Médias gerais das locutoras na dimensão de solidariedade....	122
Tabela 5 - Médias gerais das locutoras na dimensão de status.....	123
Tabela 6 - Escala de avaliação dos guises da Locutora5 por PEM1.....	132
Tabela 7 - Médias por locutoras/línguas por dimensão.....	136
Tabela 8 - Médias das línguas por dimensão.....	137
Tabela 9 - Médias das línguas por item	138
Tabela 10 - Médias gerais dos registros do português.....	148

Lista de abreviaturas e siglas

CaVG - Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

MLA - Mapeamento Linguístico Acadêmico

Resumo

Esta Tese apresenta um estudo sobre as atitudes linguísticas dos estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração alemã, no contexto do *Campus* IFSul/Pelotas-Visconde da Graça/CaVG (doravante *Campus* CaVG). A pesquisa adotou uma abordagem metodológica multiestratégica, combinando métodos diretos e indiretos. O objetivo central foi investigar as atitudes linguísticas dos estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração no *Campus* CaVG, explorando como eles percebem e avaliam a diversidade linguística escolar, suas línguas minoritárias e a sua variedade de português. Para isso, a pesquisa foi estruturada em três etapas: (i) Mapeamento Linguístico Acadêmico (MLA), para identificar falantes de línguas minoritárias na comunidade acadêmica; (ii) teste de *Matched Guise*, que avaliou a percepção dos participantes sobre diferentes sotaques e registros do português, espanhol, francês, inglês, alemão e pomerano; e (iii) entrevistas sociolinguísticas, por meio das quais analisou-se a consciência sociolinguística dos participantes. Os resultados indicaram que as atitudes linguísticas dos participantes seguem uma lógica de prestígio e funcionalidade, alocando em três dimensões: atratividade, solidariedade e status. As línguas estrangeiras curriculares foram associadas à mobilidade e ascensão social. Já as línguas minoritárias foram fortemente vinculadas à identidade e ao pertencimento comunitário. O sotaque emergiu como marcador social e identitário. No *Matched Guise*, os participantes associaram diferentes traços linguísticos a atributos como competência, confiabilidade e informalidade, reproduzindo uma estereotipia de hierarquização das línguas. No entanto, nas entrevistas demonstraram um maior grau de consciência sociolinguística, sugerindo que a percepção espontânea dos idiomas pode ser relativizada quando submetida a uma reflexão metalinguística, revelando uma discrepância tênue entre os dados. Além disso, observou-se que, embora influenciados pela norma-padrão, os participantes demonstraram certa flexibilidade na avaliação de diferentes registros do português. A conclusão do estudo aponta para a necessidade de repensar as políticas linguísticas educacionais, que ampliem o reconhecimento institucional das línguas minoritárias. Da mesma forma, reforça a importância de uma educação linguística crítica, uma pedagogia plurilíngue que valorize a diversidade e a identidade sociolinguística dos falantes.

Palavras-chave: Diversidade Linguística, Línguas Minoritárias, Atitudes Linguísticas, Plurilinguismo, Línguas na Escola.

Abstract

This thesis presents a study on the linguistic attitudes of students speaking minority languages of German immigrants, in the context of the Campus IFSul/Pelotas-Visconde da Graça/CaVG (hereinafter Campus CaVG). The research adopted a multi-strategy methodological approach, combining direct and indirect methods. The main objective was to investigate the linguistic attitudes of students speaking minority languages of immigrants at the CaVG Campus, exploring how they perceive and evaluate the linguistic diversity of schools, their minority languages and their variety of Portuguese. To this end, the research was structured in three stages: (i) Academic Linguistic Mapping (ALM), to identify speakers of minority languages in the academic community; (ii) Matched Guise test, which assessed the participants' perception of different accents and registers of Portuguese, Spanish, French, English, German and Pomeranian; and (iii) sociolinguistic interviews, through which the sociolinguistic awareness of the participants was analyzed. The results indicated that the participants' linguistic attitudes follow a logic of prestige and functionality, allocated into three dimensions: attractiveness, solidarity and status. Curricular foreign languages were associated with mobility and social advancement. Minority languages were strongly linked to identity and community belonging. Accent emerged as a social and identity marker. In Matched Guise, participants associated different linguistic traits with attributes such as competence, reliability and informality, reproducing a stereotypical hierarchy of languages. However, in the interviews they demonstrated a greater degree of sociolinguistic awareness, suggesting that the spontaneous perception of languages can be relativized when subjected to metalinguistic reflection, revealing a slight discrepancy between the data. Furthermore, it was observed that, although influenced by the standard norm, the participants demonstrated a certain flexibility in evaluating different registers of Portuguese. The conclusion of the study points to the need to rethink educational language policies, which broaden the institutional recognition of minority languages. Likewise, it reinforces the importance of critical linguistic education, a multilingual pedagogy that values diversity and the sociolinguistic identity of speakers.

Keywords: Linguistic Diversity, Minority Languages, Linguistic Attitudes, Plurilingualism, Languages at School.

Resumen

Esta Tesis presenta un estudio sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes bilingües hablantes de lenguas minoritarias de inmigración alemana, en el contexto del *Campus* IF Sul/Pelotas-Visconde da Graça/CaVG (en adelante Campus CaVG). La investigación adoptó un enfoque metodológico multiestrategia, combinando métodos directos e indirectos. El objetivo principal fue investigar las actitudes lingüísticas de los estudiantes hablantes de lenguas minoritarias inmigrantes en el Campus CaVG, explorando cómo perciben y evalúan la diversidad lingüística escolar, sus lenguas minoritarias y su variedad de portugués. Para tal efecto, la investigación se estructuró en tres etapas: (i) Mapeamento Linguístico Académico (MLA), para identificar hablantes de lenguas minoritarias en la comunidad académica; (ii) *Test Matched Guise*, que evaluó la percepción de los participantes de diferentes acentos y registros del portugués, español, francés, inglés, alemán y pomerano; y (iii) entrevistas sociolingüísticas, que examinaron la conciencia sociolingüística de los participantes. Los resultados indicaron que las actitudes lingüísticas de los estudiantes siguen una lógica de prestigio y funcionalidad, distribuida en tres dimensiones: atractivo, solidaridad y estatus. Las lenguas extranjeras curriculares se asociaron con la movilidad y el avance social. Las lenguas minoritarias estaban fuertemente vinculadas a la identidad y la pertenencia comunitaria. El acento surgió como un marcador social e identitario. En *Matched Guise*, los participantes asociaron diferentes características lingüísticas con atributos como competencia, confiabilidad e informalidad, reproduciendo una jerarquía estereotipada de idiomas. Sin embargo, en las entrevistas demostraron un mayor grado de conciencia sociolingüística, sugiriendo que la percepción espontánea de las lenguas puede relativizarse cuando se somete a la reflexión metalingüística, revelando una ligera discrepancia entre los datos. Además, se observó que, aunque influenciados por la norma estándar, los participantes demostraron cierta flexibilidad al evaluar diferentes registros del portugués. La conclusión del estudio apunta a la necesidad de repensar las políticas lingüísticas educativas, que amplíen el reconocimiento institucional de las lenguas minoritarias. Asimismo, refuerza la importancia de la educación lingüística crítica, una pedagogía multilingüe que valore la diversidad y la identidad sociolingüística de los hablantes.

Palabras-clave: Diversidad Lingüística, Lenguas Minoritarias, Actitudes Lingüísticas, Plurilingüismo, Lenguas en la Escuela.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	19
1.1 Considerações iniciais	19
1.2 Estrutura do trabalho	23
1.3 Tema, hipóteses e objetivos	24
1.3.1 Objetivos específicos	31
2 Fundamentação teórica e revisão da literatura	35
2.1 Políticas Linguísticas: considerações sobre sua definição	36
2.1.1 Políticas linguísticas educativas: histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil	37
2.2 Bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo	42
2.2.1 Bilinguismo: considerações sobre a temática	43
2.2.2 Multilinguismo/plurilinguismo: breves considerações acerca da terminologia.....	46
2.3 Línguas minoritárias e entrelaçamentos com as noções de dialeto, diglossia e políticas linguísticas familiares.....	50
2.3.2 Pomerano e alemão: as línguas minoritárias de imigração alemã	56
2.4 Representações linguísticas: entre conceitos e metáforas	58
2.4.1 Representações linguísticas: as categorias de Dabène.....	60
2.5 Estereótipos.....	62
2.5.1 Estereótipo, preconceito e ameaça do estereótipo	63
2.6 Atitudes Linguísticas.....	66
2.6.1 Entrecruzamento do conceito de atitudes linguísticas com aspectos como reflexividade e afetividade.....	70
2.6.2 Abordagens teórico-metodológicas e as principais críticas em relação à investigação das atitudes	73
2.7 Consciência Sociolinguística - conceitualização e reflexões	76
2.7.1 Sobre o termo consciência.....	76
2.7.2 Consciência sociolinguística pelo viés da percepção.....	78
2.7.3 Consciência sociolinguística pelo viés do discurso metalinguístico	83
3 Procedimentos metodológicos	86
3.1 Contexto da pesquisa	88

3.2 Participantes do estudo: estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração no CaVG	90
3.3 Geração de dados	90
3.3.1 Primeira etapa - Mapeamento Linguístico Acadêmico do <i>Campus</i> CaVG	90
3.3.2 - Segunda etapa - abordagem multiestratégica: teste de <i>Matched Guise</i> , escala de diferencial semântico e entrevista.....	93
3.4 Coleta de dados	111
4 Apresentação da análise dos dados	113
4.1 Análise Fatorial Exploratória: procedimentos, resultados e implicações....	113
4.1.1 Procedimentos AFE.....	115
4.1.2 Resultados como os 15 itens.....	117
4.1.2.1 Nova AFE com 14 itens (sem o item 12).....	118
4.1.2.2 Interpretação teórica da exclusão do item 12.....	
4.1.2.3 Reorganização das Dimensões com Base na AFE.....	
4.1.2.4 Justificativa para não realização de Análise Fatorial Confirmatória (AFC)	119
4.1.3 Encaminhamentos na Tese sobre a AFE.....	
4.2 Perfil dos participantes.....	
4.3 Teste de <i>Matched Guise</i> : resultados e discussão	124
4.3.1 Locutoras voluntárias: resultados.....	126
4.3.2 - Locutora1 Português/Inglês (disfarces: Lucy, Vitória, Alexia, Giovana, Grace e Mary)	130
4.3.3 - Locutora2 Português/Espanhol (disfarces Sol, Maitê, Mafalda, Júlia, Marina e Vega).....	131
4.3.4 Locutora3 Português/Francês (disfarces: Camile, Amélie, Brigitte, Jeane, Elise e Vivienne)	131
4.3.5 - Locutora4 Português/Alemão (disfarces: Fernanda, Luise, Matilda, Anne, Trícia e Vanda).....	132
4.3.6 Locutora5 Português/Pomerano (disfarces: Heidi, Berta, Ema, Leona, Else e Frida).....	132
4.4 Locutoras mais positivamente e negativamente avaliadas	133
4.5 Julgamentos das línguas-foco da pesquisa no Matched Guise: resultados	136

4.6 Julgamento do português em relação aos registros formal e informal no Matched Guise: resultados.....	140
4.7 Entrevista semiestruturada	143
4.8 Triangulação entre os dados do Matched Guise com a entrevista e sua interlocução com os objetivos específicos.....	192
4.9 Consciência sociolinguística: percepção versus discurso metalinguístico.....	203
5 Considerações Finais	205
5.1 Síntese dos resultados	205
5.2 Reflexões sobre a metodologia	206
5.3 Propostas e implicações a partir dos resultados da pesquisa	210
Referências	215
Apêndices	227

1 Introdução

1.1 Considerações iniciais

O que faz nascer uma pesquisa doutoral? Como se gesta uma investigação que nos acompanha por 4 anos, exigindo não apenas um compromisso acadêmico, mas um envolvimento subjetivo, afetivo e político? Essa pergunta me interpela desde julho de 2020, início da minha trajetória na Pós-Graduação em Letras.

Pesquisas não surgem de um vazio: elas são frutos de inquietações, experiências e descobertas que, em algum momento, cristalizam-se em um projeto. Muitas vezes, uma pesquisa nasce antes mesmo de sabermos que ela existe — como um fio que silenciosamente vem sendo tecido ao longo da vida, entre nossas memórias, nossas vivências e nossas perguntas ainda sem respostas. No meu caso, a inspiração para este estudo aconteceu quando fui aluna especial da disciplina Tópicos Especiais em Políticas Linguísticas.

A disciplina era estruturada em quatro módulos, que poderiam ser sintetizados nos seguintes eixos: i) políticas linguísticas e multilinguismo; ii) bilinguismo e políticas linguísticas familiares; iii) educação surda e interculturalidade; e iv) ensino de línguas estrangeiras em um mundo internacionalizado. Esses grandes tópicos não apenas apresentaram teorias e conceitos, mas também evocaram experiências pessoais, desestabilizaram algumas certezas e me instigaram a novas perguntas.

No primeiro eixo, éramos provocados a nos desvestir do monolinguismo para "dar ouvidos" às línguas que historicamente ecoam por esta região, assim como às variedades não padrão do português, quase nunca convidadas a ocupar um lugar de prestígio social e acadêmico. No segundo, o convite era sentir as narrativas familiares que revelavam alegrias, dores e inseguranças envolvidas na decisão de transmitir — ou não — uma língua aos descendentes, moldando suas biografias linguísticas.

No terceiro eixo, fomos instigados a olhar para as diferenças, não sob o viés assimilacionista da integração, mas pela perspectiva da simetria. A diversidade exige o reconhecimento de direitos linguísticos e o fomento da equidade. Por fim, o último tópico da disciplina trazia uma convocação simbólica: como professores de línguas estrangeiras hegemônicas, precisamos ressignificar nossas competências e proficiência em uma sociedade que precisa se constituir e se reconhecer como equânime, democrática e bi/multilíngue. Ao transitar por cada um desses temas, fui

sendo confrontada com a complexidade dos processos que podem envolver ensinar e aprender línguas - e, de forma mais íntima, com a minha própria biografia linguística.

Por muito tempo, eu mesma não havia refletido profundamente sobre as línguas e variedades que habitam minha trajetória. Minha consciência dessa diversidade surgiu justamente durante a disciplina e se fortaleceu ao longo da pós-graduação, quando me propus a revisitar lembranças e reconhecer que as línguas sempre me acompanharam, mesmo quando eu não as percebia ativamente.

A voz do meu avô materno falando uma língua que eu imaginava ser secreta; as variedades do português do Centro-Oeste, onde vivi dos três aos quinze anos; o espanhol equatoriano que experimentei na adolescência, durante um ano, com a minha família; a graduação em Letras-Espanhol; as viagens que foram me atravessando e o convívio com amigos que foram me deixando marcas — tudo isso compõe o meu percurso linguístico. Porém, nem todas as línguas que me rodearam fizeram parte ativa do meu repertório. Algumas permaneceram à margem, existindo mais como ecos e memórias do que como instrumentos de comunicação no meu dia a dia.

Meu avô falava pomerano, mas a língua não chegou à minha mãe e nem a mim. Ele a usava com as irmãs e com minha avó, mantendo-a viva em pequenos diálogos, em murmúrios familiares que, na minha infância, só lembro de ouvir de fora, sem compreender. Para os filhos, no entanto, essa herança não se perpetuou — talvez por escolhas conscientes, talvez pelo peso de políticas e crenças que, por muito tempo, desestimularam o bilinguismo. O pomerano, então, não foi um idioma que herdei, mas, de alguma forma, permaneceu em mim por meio das histórias contadas na família, dos gestos, da musicalidade dessas falas que, mesmo sem entender, sempre carregaram significados.

Talvez por isso, tenha me intrigado a forma como as línguas circulam, desaparecem ou se reinventam na vida das pessoas. O que faz com que sejam transmitidas ou silenciadas, ou como os falantes percebem os idiomas que dominam — ou acreditam não dominar. Meu repertório linguístico sempre esteve ali, compondo minha identidade, mas foi apenas com o desenvolvimento deste estudo que pude reconhecê-lo conscientemente.

Essas experiências também se conectaram com minha trajetória como professora de língua espanhola, há 26 anos, sendo 15 deles no *Campus* IFSul/Pelotas-Visconde da Graça/CaVG (doravante CaVG). Esse foi e tem sido um

tempo de aprendizado e desafios. A escola é um espaço complexo, onde diferentes repertórios linguísticos coexistem, nem sempre de forma harmoniosa. Para muitos estudantes, a sala de aula pode ser um lugar de reconhecimento, mas também de desencontro com sua própria língua. Há aqueles que carregam consigo mais de um idioma, mas podem não os ver contemplados no contexto escolar. Outros convivem com variedades linguísticas que não encontram espaço de validação e, por isso, sentem que a língua que falam não é suficiente.

A percepção sobre a própria competência linguística não se define apenas pelo que sabemos ou deixamos de saber, mas pelo modo como nossas experiências foram moldadas por discursos normativos e hierarquias invisíveis. A ideia de que há uma única maneira “correta” de falar reflete ideologias linguísticas que silenciam certas formas de expressão e exaltam outras. Entre a escrita formal exigida pela escola e a oralidade vivida no cotidiano, forma-se um hiato que muitas vezes gera insegurança. O espanhol, a língua estrangeira que ensino, também ocupa esse espaço de contradições: ora visto como acessível devido à proximidade com o português, ora enfrentado com resistência, como se existisse uma barreira intransponível entre o que os estudantes já sabem e o que precisam aprender.

Nesse contexto, tenho aprendido que ensinar línguas vai além da gramática, da pronúncia, das destrezas comunicativas. Significa lidar com histórias, afetos e pertencimentos. Antes mesmo de iniciar o aprendizado formal de um novo idioma, cada estudante carrega consigo uma biografia linguística única — e é a partir dela que constrói sentidos e caminhos para a aprendizagem. Malaver (2020, p. 178) destaca que as biografias linguísticas são relatos em que as línguas ocupam um papel central, entrelaçando memórias, experiências e práticas. Nekvapil (2003, p. 64) ressalta que essa trajetória não é isolada, mas atravessada pelas histórias linguísticas de familiares, professores e redes sociais mais amplas.

Esse entrelaçamento começa antes mesmo da aquisição da fala. Estudos como o de Wermke *et al.* (2009) demonstram que recém-nascidos refletem em seus choros a entonação das línguas que ouvem ainda no útero, evidenciando que nosso percurso linguístico se inicia antes de podermos narrá-lo. A linguagem, assim, é ao mesmo tempo individual e coletiva, biológica e social.

Essa perspectiva se torna ainda mais relevante no ensino de línguas, onde diferentes repertórios se encontram, mas nem sempre são reconhecidos. Muitos estudantes chegam à escola carregando vivências linguísticas diversas, porém não

as veem como parte legítima de sua identidade acadêmica. Discursos normativos reforçam a centralidade do português padrão, enquanto o ideal monolíngue persiste, invisibilizando outras formas de expressão.

No caso dos estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração alemã - os participantes desta pesquisa - essa dinâmica se intensifica. Em meio às línguas ensinadas no CaVG — português, espanhol, inglês e francês —, suas línguas de herança ocupam um espaço periférico. A escola, que poderia desempenhar um papel de valorização dessa diversidade, muitas vezes reforça a ideia de que esses idiomas não têm funcionalidade no contexto educacional. Até mesmo a variedade de português falada por esses alunos pode ser alvo de julgamento, ampliando a distância entre suas práticas linguísticas e a norma institucional.

Compreender como esses estudantes percebem e avaliam suas línguas — tanto as que aprendem na escola quanto as que fazem parte de sua vida cotidiana — permite refletir sobre os sentidos atribuídos ao multilinguismo no espaço escolar. Suas atitudes linguísticas não apenas revelam a forma como essas línguas são vividas, mas também evidenciam as tensões e construções sociais que influenciam seu pertencimento linguístico.

Diante desse cenário, minha pesquisa se desdobra como um convite à escuta - da mesma forma como me senti convidada pelo universo teórico da disciplina de Tópicos Especiais em Políticas Linguísticas, naquele assustador 2020. Escuta das experiências e das memórias linguísticas que moldam os percursos dos estudantes. Escuta das línguas que convivem, mas nem sempre se encontram, das vozes que ecoam no espaço escolar, ora afirmadas, ora silenciadas.

Assim como a língua pomerana, que permaneceu em mim não pela transmissão direta, mas pelos gestos, pelos sons e pelas histórias, acredito que cada repertório linguístico carrega camadas de significados que vão além das palavras. Investigar as atitudes linguísticas desse grupo de estudantes não é apenas um exercício acadêmico, mas um gesto de reconhecimento: de suas trajetórias, de seus pertencimentos, de suas vozes. É “dar ouvidos”! Porque toda língua, ensinada ou herdada, vivida ou esquecida, diz algo sobre quem somos e sobre o espaço que ocupamos no mundo. E é no encontro entre essas narrativas que se entrelaça o sentido desta pesquisa.

Talvez o tom e o ritmo desta introdução possam divergir dos demais textos que compõem esta Tese, principalmente se nos colocamos sob o imaginário colonizador,

que estabelece o que é ciência, como fazer e escrever ciência, deslocado da afetividade, da memória e do compromisso com o outro. Isso não me parece possível: pesquisar é uma ação simbiótica, que só acontece porque estamos em relação. Relação com os que nos antecedem, com as pessoas que encontramos ao longo do caminho, com as histórias que se bifurcam às nossas.

1.2 Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em seis capítulos, delineados da seguinte maneira: i) introdução; ii) fundamentação teórica e revisão da literatura; iii) procedimentos metodológicos; iv) apresentação da análise dos dados; v) considerações finais; e vi) referências bibliográficas. Adicionalmente, inclui apêndices, como a aprovação ética e os termos de consentimento e assentimento.

No capítulo introdutório, expomos e refletimos sobre as proposições que fundamentam a Tese. O capítulo está estruturado em seções nas quais apresentamos as considerações iniciais sobre o trabalho, delineamos o tema da pesquisa, explicitamos as hipóteses e descrevemos os objetivos geral e específicos. Esse percurso permitiu contextualizar a problemática do estudo e estabelecer as perspectivas teórico-metodológicas que sustentam o estudo.

O segundo capítulo aborda os conceitos-chave e as perspectivas teóricas que fundamentaram este estudo, a partir dos quais destacamos as bases essenciais para a formulação dos procedimentos metodológicos. Tratamos de temas como políticas linguísticas, línguas minoritárias, multilinguismo e plurilinguismo. De particular relevância são as discussões relacionadas às noções de atitudes linguísticas e de consciência sociolinguística, elementos cruciais para o desenvolvimento deste trabalho.

No terceiro capítulo, descrevemos detalhadamente a metodologia adotada, que se caracteriza por uma abordagem multiestratégica, incorporando métodos quantitativos e qualitativos. Apresentamos as diversas etapas de geração de dados, que incluíram procedimentos tais como: i) mapeamento linguístico; e ii) protocolo de tarefa de percepção auditiva, que compreendeu o teste de *Matched Guise* juntamente com uma escala de diferencial semântico e entrevista sociolinguística.

No quarto capítulo, explicitamos a análise e discussão das informações obtidas através de variados procedimentos de geração de dados. No quinto capítulo,

apresentamos as conclusões derivadas das informações coletadas ao longo da pesquisa, justificando assim a sua realização.

Por fim, no sexto capítulo, listamos as referências bibliográficas que fundamentaram os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, seguidas de uma seção dedicada aos apêndices.

1.3 Tema, hipóteses e objetivos

Para este estudo, exploramos duas temáticas centrais que orientam nossa pesquisa: a presença de estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração no *Campus CaVG* e as atitudes desses estudantes em relação à diversidade linguística na escola, às suas línguas minoritárias e à sua variedade do português. Estabelecemos uma conexão entre esses temas para analisar, também, o papel que as línguas minoritárias desses participantes desempenham nas suas impressões e reflexões em relação às línguas e suas variedades, de forma a enriquecer o ambiente linguístico da instituição. Especificamente, a pesquisa se concentra em três pontos de investigação:

1. Avaliação das línguas estrangeiras oferecidas no currículo (espanhol, francês e inglês) pelos estudantes falantes de línguas minoritárias;
2. Avaliação das línguas minoritárias faladas por esses estudantes;
3. Avaliação da variedade de português falada pelos estudantes com outras variedades do idioma.

Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda de como as identidades linguísticas e culturais interagem dentro do contexto educacional e como reverberam nas atitudes em relação à diversidade linguística no âmbito escolar. Nesse sentido, elaboramos nossa primeira hipótese de pesquisa.

As atitudes linguísticas dos estudantes, que falam línguas minoritárias de imigração, revelam sentimentos, sua consciência sociolinguística e comportamentos relacionados à diversidade linguística, abrangendo aspectos tanto interlinguísticos quanto intralinguísticos.

Adotamos os estudos sobre atitudes linguísticas como base teórica para o desenvolvimento desta hipótese. Nesse sentido, eles têm sido fundamentais para problematizar e esclarecer questões relacionadas à variação, ao ensino de idiomas, bem como à percepção e à avaliação em contextos de bilinguismo e multilinguismo.

Sob a perspectiva mentalista (Lambert; Lambert, 1966; Lambert, 1967), as atitudes linguísticas são fenômenos complexos e dinâmicos, que refletem os pensamentos e sentimentos internos dos falantes em relação às línguas e às suas variações. Essa abordagem concebe a linguagem como um processo cognitivo, ou seja, como algo enraizado na mente dos indivíduos. Dessa forma, as atitudes linguísticas vão além de simples comportamentos motivados pelo uso prático da língua. Elas são moldadas por um conjunto de crenças, opiniões, estereótipos, associações culturais e afetividade que cada pessoa desenvolve dentro de seu grupo social ao longo da vida. Essas construções mentais influenciam não apenas como a língua é utilizada, mas também como ela é percebida e valorizada no contexto social.

Nesse sentido, a estrutura das atitudes linguísticas, formada pelos componentes cognitivo, afetivo e conativo, oferece uma visão abrangente de como essas construções são formadas e manifestadas. O componente cognitivo envolve crenças e conhecimentos sobre a língua, enquanto o afetivo reflete os sentimentos, positivos ou negativos, associados a ela. O conativo, por sua vez, abrange as intenções e comportamentos linguísticos. Interconectados, esses elementos podem explicar como as atitudes linguísticas podem revelar subjetividade, reflexividade e predisposições para agir, proporcionando uma compreensão mais ampla da relação dos falantes com as línguas.

Com base nessas reflexões, formulamos a segunda hipótese deste estudo. A análise das atitudes linguísticas dos participantes pode oferecer *insights* valiosos sobre a relação entre elas e o apreço pela diversidade linguística. Nesse sentido, as pesquisas de Lizarraga (2014), Bijvoet e Fraurud (2016) e Hitz (2017), entre outros autores relevantes, servem como referências fundamentais para demonstrar as possíveis articulações e contribuições nessa área de investigação.

O estudo de Lizarraga (2014), por exemplo, explorou como o bilinguismo, com a presença de uma língua minoritária, especificamente o euskera (língua basca), afeta a atitude dos falantes no aprendizado de outros idiomas, como o inglês. O estudo foi realizado principalmente na Comunidade Foral de Navarra, utilizando uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) e questionários online para coletar

dados. A pesquisa mostrou que a coexistência de uma língua minoritária como o euskera pode influenciar a percepção dos falantes sobre a aquisição de outras línguas, com base em fatores sociolinguísticos e culturais. Um dos principais resultados foi o de que falantes bilíngues ou multilíngues, especialmente aqueles expostos ao euskera, tendem a desenvolver atitudes positivas em relação ao aprendizado de outras línguas, como o inglês. O bilinguismo, segundo o estudo, favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas que podem facilitar o aprendizado de uma terceira língua.

Dentro do escopo da Linguística Folk¹, em interface com as investigações sobre atitudes linguísticas, o trabalho de Bijvoet e Fraurud (2016) buscou repensar a noção de língua-alvo (*target language*) em contextos urbanos multilíngues contemporâneos, destacando que a norma linguística tradicionalmente assumida como padrão não reflete necessariamente as percepções e expectativas dos falantes. A pesquisa teve como objetivo compreender o que os indivíduos realmente almejam no desenvolvimento e uso da linguagem, examinando as percepções da variação sociolinguística no ambiente.

A metodologia teve a participação de 343 estudantes do ensino médio em Estocolmo. Foram analisados diversos tipos de dados, incluindo escalas de atitudes linguísticas (escala de diferencial semântico), rotulagem de variedades linguísticas e avaliações dos antecedentes sociais e linguísticos dos falantes. Dessa forma, por meio de uma perspectiva teórico-metodológica multiestratégica, as pesquisadoras exploraram as crenças e sentimentos dos participantes em relação ao multilinguismo, contribuindo para a compreensão da variação de percepções sobre o que constitui para esse contexto específico “falar bem”.

Os resultados revelaram uma considerável divergência nas percepções dos participantes, especialmente em relação a dialetos sociais ligados à migração. Algumas amostras de fala, por exemplo, foram rotuladas como “bom sueco”, mesmo quando apresentavam características não alinhadas à norma monolíngue dominante, sugerindo que os falantes podem ter uma visão mais inclusiva do que consideram

¹ De acordo com Baronas e Cox (2019), a Linguística Folk designa os saberes espontaneamente construídos pelos mais diversos atores sociais que não estão necessariamente fundamentados em uma teoria científica da linguagem. A rigor, a Linguística Folk trata de conceitos populares sobre os fatos da linguagem realizados por falantes não linguistas.

apropriado para contextos formais. Observou-se também que, mesmo quando os participantes evitam marcadores estigmatizados, um terço dos ouvintes ainda identifica elementos fonéticos que indicam uma origem imigrante.

É possível inferir a partir dos resultados do estudo de Bijvoet e Fraurud (2016) que a abordagem metodológica plural, aliada aos estudos sobre atitudes linguísticas, foi fundamental para aprofundar a compreensão do papel, sobretudo das línguas minoritárias, na percepção e construção da diversidade linguística. Ao explorar as percepções dos estudantes em contextos urbanos multilíngues, a pesquisa revelou que as noções tradicionais de língua-alvo não capturam plenamente as dinâmicas de variação linguística em sociedades contemporâneas. Esse enfoque também permitiu evidenciar que as línguas minoritárias não apenas enriquecem a diversidade linguística, mas também podem desempenhar um papel na definição das normas e expectativas dos falantes, desafiando padrões monolíngues tradicionais e promovendo uma visão mais inclusiva e representativa das línguas em uso.

Por último, destacamos o estudo da pesquisadora brasileira Nilse Hitz (2017) que investigou as crenças e atitudes linguísticas de descendentes pomeranos em três cidades paranaenses: Cidade Gaúcha, Marechal Cândido Rondon e Nova Santa Rosa. Nesse sentido, a autora partiu do pressuposto de que a língua e a identidade étnica estão relacionadas e, por conseguinte, as crenças e as atitudes dos entrevistados pomeranos refletem sua condição com relação ao próprio grupo étnico, migrantes do Rio Grande do Sul.

Nesse cenário, Hitz (2017) teve como objetivo principal compreender as crenças e atitudes desses grupos em relação à língua pomerana, num contexto de línguas em contato. Para tanto, utilizou uma abordagem pluridimensional dialetológica e sociolinguística, entrevistando oito informantes de cada localidade, selecionados por variáveis como geração e sexo. Os resultados indicaram, em geral, atitudes positivas em relação à língua étnica, embora algumas manifestações de preconceito também tenham sido observadas, variando conforme fatores geográficos e históricos de cada cidade investigada.

Com base no exposto, formulamos o objetivo geral deste estudo da seguinte maneira:

- Investigar as atitudes linguísticas dos estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração no *Campus CaVG*, explorando como eles percebem

e avaliam a diversidade linguística escolar, suas línguas minoritárias e a sua variedade de português.

. Acreditamos que o nosso objetivo geral, formulado com base na segunda hipótese da pesquisa, anteriormente descrita, nos fornecerá elementos para corroborar a tese deste estudo:

Os estudantes bilíngues, falantes de português e de uma língua minoritária de imigração, tendem a valorizar e apreciar a diversidade linguística, especialmente suas próprias línguas minoritárias, além de sua variedade de português quando a comparam a outras variações do idioma.

Quadro 2 - Tese da investigação. Fonte: Autora

Para fundamentar nossa tese, partimos do princípio de que a valorização da diversidade linguística, impulsionada pelas línguas minoritárias, é crucial para influenciar as perspectivas linguísticas de seus falantes.

A partir das leituras realizadas para este estudo, incluindo os trabalhos de Cenoz (2003; 2011), Cenoz e Gorter (2011), Clyne, Hunt e Isaakidis (2004), Bijvoet e Fraurud (2016), Limberger (2018), Lizarraga (2014) e Mozzillo (1997; 1998; 2009; 2015a; 2015b; 2019), é possível descrever alguns desses fatores. Primeiro, o contexto de socialização linguística: indivíduos que crescem em ambientes bilíngues ou multilíngues tendem a naturalizar o bilinguismo como uma norma social, o que aumenta sua abertura à diversidade linguística (Lizarraga, 2014). Em segundo lugar, o prestígio social da língua minoritária, ou a sua ausência, pode influenciar a maneira como os falantes a valorizam, sendo que línguas menos prestigiadas costumam enfrentar maiores desafios de manutenção (Lizarraga, 2014). Outro fator relevante é a conexão entre língua e identidade cultural: falantes de línguas minoritárias frequentemente consideram o idioma um pilar essencial de sua identidade, o que fortalece seu compromisso com a preservação/manutenção linguística. Esses fatores interagem de maneira complexa, refletindo tanto os desafios enfrentados pelos falantes de línguas minoritárias quanto os benefícios que percebem ao manter sua língua viva em contextos bilíngues ou multilíngues.

O último fator mencionado no parágrafo anterior, que se destaca no estudo de Lizarraga (2014), reflete-se também em nossa pesquisa. Em uma atividade de

produção textual na disciplina de Língua Portuguesa, cujo objetivo era criar o anúncio de um produto, um estudante do primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária, descendente de imigrantes germânicos, listou uma série de vantagens em adquiri-lo. Entre elas, incluiu o atendimento em alemão, demonstrando o valor que atribui à sua língua de origem. Vejamos na imagem abaixo.

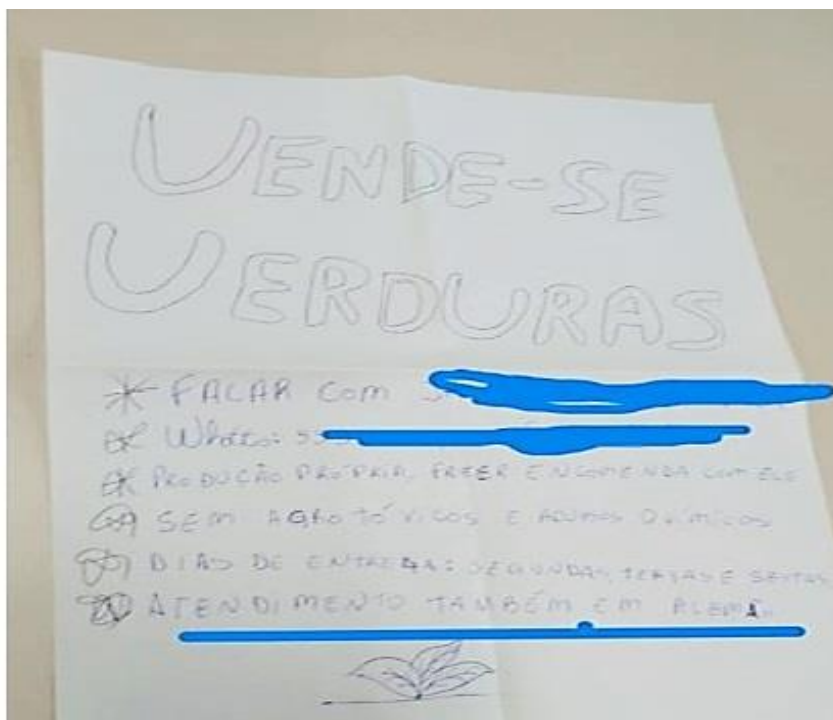


Figura 1 - Produção textual: anúncio. Fonte: Arquivo pessoal da professora Cláudia Rombaldi

Com base na imagem apresentada, pode-se inferir uma atitude positiva do estudante em relação à sua língua minoritária. Além disso, é possível observar no *Campus CaVG* o uso de pomerano e alemão entre estudantes que compartilham esses idiomas. Esses aspectos reforçam o argumento de que as línguas minoritárias representam um recurso significativo para os seus falantes e podem evidenciar atitudes de orgulho cultural. Tal postura pode favorecer uma valorização mais ampla da diversidade cultural e linguística.

Cenoz (2003; 2011), Cenoz e Gorter (2011), assim como os pesquisadores brasileiros Mozzillo (1997; 1998; 2009; 2015a; 2015b; 2019) e Limberger (2018), têm investigado como a experiência com o bilinguismo/multilinguismo, envolvendo línguas minoritárias, evidencia uma série de vantagens cognitivas. Entre elas, destacam-se: i) maior flexibilidade mental e capacidade de resolução de problemas; ii) aumento da

consciência metalinguística, que aprofunda a compreensão das estruturas e nuances de diferentes línguas (Cenoz, 2003; 2011); iii) habilidades de alternância entre idiomas, ou *code-switching* (Mozzillo, 1998; 2009; 2015b; 2019); iv) impacto positivo no processamento da leitura e escrita (Limberger, 2018); e v) o desenvolvimento de crenças e percepções favoráveis sobre a aquisição e uso de múltiplas línguas (Gorter, 2011; Lizarraga, 2014). Esses fatores, entre outros, demonstram, de acordo com os estudos mencionados, o papel positivo das línguas minoritárias na formação de atitudes linguísticas favoráveis à diversidade linguística entre seus falantes.

Em apoio à nossa tese, consideramos também o estudo de Clyne, Hunt, Isaakidis (2004), que argumenta que o ensino e a aprendizagem de línguas minoritárias permitem aos falantes bilíngues aprimorar sua competência linguística, levando-os a valorizar sua língua de herança e a querer preservá-la e transmiti-la às futuras gerações. O estudo sugere um processo de retroalimentação positiva, no qual o contato com a língua minoritária estimula uma maior receptividade e interesse para a aprendizagem de outros idiomas, reforçando o apreço pela diversidade linguística.

Os estudos sobre atitudes linguísticas têm sido fundamentais para problematizar e esclarecer questões relacionadas à variação, ao ensino de idiomas, às políticas linguísticas e, especialmente, ao bilinguismo e multilinguismo, conferindo visibilidade aos falantes de línguas minoritárias. Pesquisas como as de Schmid (2014), Lizarraga (2014), Bijvoet e Fraurud (2016), Hitz (2017), Martiny (2017), Vallejo (2020), entre outras, têm gerado achados significativos sobre o papel das línguas minoritárias em contextos multilíngues. Com base em uma perspectiva teórica que entende as atitudes linguísticas como fenômenos complexos e dinâmicos, interligados de forma holística (Muñoz, 2008; Schmid, 2014, Botassini, 2018), acreditamos estar aptos a atingir nosso objetivo geral, a partir da abordagem metodológica escolhida. Tendo em mente os argumentos descritos, pretendemos testar as hipóteses mencionadas, explorando a possibilidade de ambas serem confirmadas, refutadas ou de uma ser validada enquanto a outra não. Se validadas, será possível demonstrar como o bilinguismo e multilinguismo contribuem para a valorização da diversidade linguística.

A inclusão de línguas minoritárias nesses contextos não apenas ressalta seu papel no desenvolvimento do plurilinguismo e outras habilidades individuais, mas também promove a consciência cultural e a inclusão social. Além disso, no contexto educacional, políticas linguísticas que incentivem a incorporação dessas línguas nos

currículos escolares podem enriquecer o processo de aprendizagem, facilitando a aquisição de novas línguas e fortalecendo a identidade cultural dos estudantes.

Por outro lado, integrar línguas minoritárias nos currículos escolares pode promover não apenas a aquisição/aprofundamento do conhecimento dessas línguas, mas também seu uso ativo, manutenção e revitalização. Essa abordagem pode ajudar a preservar o patrimônio linguístico e cultural, enquanto enriquece a experiência educacional dos estudantes, incentivando-os a valorizarem e participarem ativamente da diversidade cultural.

1.3.1 Objetivos específicos

Nesta subseção, apresentamos os objetivos específicos que permitiram atingir o objetivo geral. No quadro 3, listamos os objetivos e suas respectivas hipóteses, teoricamente embasadas, na coluna à esquerda, enquanto à direita estão detalhados os procedimentos metodológicos utilizados para sua realização.

Objetivos específicos	Procedimentos Metodológicos
a- Identificar e caracterizar os estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração no Campus CaVG. Hipótese: No <i>Campus CaVG</i>, é possível identificar a presença de estudantes descendentes de imigrantes que ainda preservam o uso de línguas minoritárias, como o alemão e o pomerano, refletindo suas origens culturais e uma forte identidade comunitária. Essa hipótese considera o contexto histórico-cultural da área, marcada pela significativa presença de imigrantes alemães, especialmente pomeranos. Ela sugere que esse padrão de imigração se reflete na composição linguística do corpo discente, com uma predominância de falantes de línguas de origem germânica entre os estudantes bilíngues do <i>Campus</i>.	Mapeamento linguístico por meio de aplicação de questionário <i>online</i> (<i>Google Forms</i>) e presencial (PDF).
b- Identificar e caracterizar as atitudes linguísticas dos estudantes em relação às	Protocolo Multiestratégico

línguas estrangeiras oferecidas no currículo institucional (espanhol, francês e inglês). Hipótese: Os estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração demonstram atitudes linguísticas mais positivas em relação às línguas estrangeiras oferecidas no currículo institucional, refletindo uma maior receptividade e valorização da diversidade linguística. Essa hipótese sugere que, devido à sua experiência bilíngue/plurilíngue, tendem a ter uma percepção e a avaliar de forma mais favorável às línguas estrangeiras ensinadas na escola.	Teste de <i>Matched Guise</i> + escala de diferencial semântico (abordagem quantitativa). Entrevista semiestruturada.
c - Identificar e caracterizar as atitudes linguísticas dos participantes em relação às línguas minoritárias. Hipótese: As línguas minoritárias desempenham um papel central nas atitudes linguísticas dos estudantes, influenciando positivamente sua percepção e valorização da diversidade linguística, fortalecendo o respeito e o apreço por múltiplos idiomas, sobretudo no contexto escolar. A relação dos participantes com as suas línguas minoritárias é, portanto, uma relação de lealdade e orgulho linguístico, derivando em atitudes positivas e de apreço acerca dos idiomas	Protocolo Multiestratégico Teste de <i>Matched Guise</i> + escala de diferencial semântico. Entrevista semiestruturada..
d- Examinar as percepções e a consciência sociolinguística dos participantes em relação ao sotaque. Hipótese: Os participantes percebem o sotaque como um marcador identitário e de pertencimento porque ele está diretamente ligado à origem geográfica, social e cultural dos falantes. Eles o interpretam com base em experiências anteriores, crenças e ideologias linguísticas internalizadas.	Protocolo Multiestratégico Teste de <i>Matched Guise</i> + escala de diferencial semântico. Entrevista sociolinguística. (Obs.: os dados obtidos em ambos procedimentos serão usados para uma análise mais abrangente sobre a influência das línguas minoritárias nas atitudes linguísticas dos participantes.

d - Averiguar como os participantes avaliam sua variedade de português em relação às outras variedades. Hipótese: Em relação ao objetivo específico, defendemos a hipótese de que os estudantes que falam línguas minoritárias tendem a valorizar positivamente sua própria variedade de português em comparação com outras variedades apresentadas no teste de <i>Matched Guise</i>, embora possam também demonstrar apreciação por características de outras formas de português. Nesse sentido, tendem a perceber e a avaliar as diferentes variedades, inclusive a própria, de forma mais equitativa, sem demonstrar preconceito linguístico.	Protocolo Multiestratégico Teste de <i>Matched Guise</i> + escala de diferencial semântico. Entrevista sociolinguística. (Obs.: os dados obtidos em ambos procedimentos serão usados para uma análise mais abrangente sobre a influência das línguas minoritárias nas atitudes linguísticas dos participantes)
e- Avaliar a consciência sociolinguística dos participantes para saber se estes associam estereótipos linguísticos e culturais às línguas estrangeiras ensinadas na escola, às suas línguas minoritárias e à sua variedade de português. Hipótese: Os estudantes falantes de línguas minoritárias demonstram uma consciência sociolinguística mais crítica, apresentando menor tendência a associar estereótipos linguísticos e culturais às línguas estrangeiras ensinadas na escola, às suas línguas minoritárias e à sua própria variedade de português. Essa hipótese sugere que a experiência multilíngue desses estudantes contribui para uma melhor compreensão da diversidade linguística. Nesse sentido, são menos propensos a fazer julgamentos baseados em estereótipos.	Protocolo Multiestratégico Teste de <i>Matched Guise</i> + escala de diferencial semântico. Entrevista sociolinguística. (Obs.: os dados obtidos em ambos procedimentos serão usados para uma análise mais abrangente sobre a influência das línguas minoritárias nas atitudes linguísticas dos participantes)
f - Examinar o papel das línguas minoritárias de imigração nas atitudes linguísticas dos participantes. Hipótese: Em nossa hipótese, vinculada a este objetivo específico, sustentamos que as línguas minoritárias desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos participantes. Argumentamos que essas línguas contribuem para a formação de falantes mais receptivos e	Teste de <i>Matched Guise</i> + escala de diferencial semântico. Entrevista sociolinguística. (Obs.: os dados obtidos em ambos procedimentos serão usados para uma análise mais abrangente sobre a influência das línguas minoritárias nas atitudes linguísticas dos participantes)

reflexivos diante da diversidade linguística e cultural, além de menos suscetíveis ao preconceito linguístico. No contexto da aprendizagem de idiomas pertencentes à mesma família linguística, supomos que elas oferecem suporte e facilitam conexões, promovendo uma maior facilidade na aquisição de novas línguas.	
---	--

Quadro 3 - Objetivos específicos e procedimentos metodológicos. Fonte: Autora.

2 Fundamentação teórica e revisão da literatura

Neste capítulo, expomos os conceitos-chave das temáticas que formam a base deste estudo. Organizamos nossa fundamentação teórica a partir da metáfora do funil, partindo de um tema mais amplo, e gradualmente afinando a discussão até o cerne da pesquisa: as atitudes linguísticas. No topo do funil, no ponto mais largo, situam-se as políticas linguísticas, que fornecem um arcabouço para entender como as línguas são reguladas, promovidas ou marginalizadas em diferentes contextos. À medida que estreitamos o foco, direcionamo-nos a temas que se entrelaçam e se nutrem a partir dos efeitos das políticas linguísticas. Por fim, no ponto mais estreito do funil, chegamos ao eixo central da investigação, que são as atitudes linguísticas. Nesse nível, analisamos como os participantes atribuem significados sociais às línguas que falam e às que ouvem. Essa abordagem nos permitiu compreender, de maneira estruturada, a interconexão entre processos macro e micro, evidenciando como políticas linguísticas e ideologias socialmente disseminadas influenciam diretamente as atitudes dos participantes em relação às línguas estrangeiras, às línguas minoritárias de imigração e à sua própria variedade de português. Dessa forma, os pressupostos teóricos da pesquisa são apresentados em seções dispostas na ordem que descrevemos a seguir:

- "Política Linguística": nesta seção, abordamos o conceito e adicionamos uma subseção sobre políticas linguísticas educacionais no Brasil.
- "Multilinguismo, plurilinguismo e bilinguismo": exploramos noções sobre os termos. Incluímos duas subseções, uma sobre bilinguismo e outra na qual discutimos os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo.
- "Línguas minoritárias": discutimos as conexões com os conceitos de dialetos, diglossia e políticas linguísticas familiares.
- "Representações (socio)linguísticas": incluímos uma subseção sobre as categorias de observação de Dabène (1997).
- "Estereótipos": discutimos o tema e a relação com preconceitos e ameaça de estereótipo.
- "Atitudes linguísticas": tratamos, nas subseções, da intersecção do conceito com reflexividade e afetividade, bem como críticas às abordagens teórico-metodológicas.

- "Consciência sociolinguística": refletimos sobre as suas diferentes abordagens.

2.1 Políticas Linguísticas: considerações sobre sua definição

O termo "política(s) linguística(s)" frequentemente é visto apenas como a normatização da língua por entidades estatais, mas sua definição é mais ampla e complexa. Segundo Rajagopalan (2013), política linguística pode ser definida como uma área da atividade política, que envolve um debate público que permite a participação tanto de especialistas da linguagem quanto de cidadãos comuns. Essa perspectiva ressalta que a política linguística transcende as formalidades legislativas, engajando-se em interlocuções político-sociais e encorajando uma participação democrática ativa na modelagem da língua dentro da sociedade.

Em direção semelhante, Spolsky (2004) destaca que a(s) política(s) linguística(s) pode(m) existir mesmo sem regulamentações formais, originando-se das práticas e das crenças oriundas do contexto em que está(ão) inserida(s). Nesse sentido, o autor concebe o termo como um conjunto de escolhas feitas por indivíduos, grupos ou autoridades sobre aspectos linguísticos. A definição de Spolsky amplia o conceito, incorporando-o em todas as áreas da atividade humana, o que acaba por refletir a complexidade e a dinâmica social em torno do uso das línguas em uma comunidade.

Para Calvet (2007, p. 11), o termo "política(s) linguística(s)" configura-se como o "âmbito das decisões referentes à relação entre língua e sociedade". Sob tal ótica, a política linguística pode ser contemplada como um campo multifacetado, englobando práticas políticas e sociais que influenciam como as línguas são percebidas e utilizadas na sociedade. A(s) política(s) linguística(s) constitui-se, portanto, como instrumentos de poder que podem tanto promover a diversidade linguística quanto reforçar a hegemonia de uma língua sobre outras. Nesse sentido, a visão calveteana reconhece que as línguas não são apenas ferramentas neutras de comunicação; elas estão carregadas de significados culturais, sociais e políticos.

As definições de política linguística apresentadas pelos três autores proporcionam uma visão abrangente e inclusiva sobre o funcionamento das línguas na sociedade, destacando a variedade de participantes e contextos nos quais as escolhas linguísticas são feitas. De forma crítica, a abordagem de cada autor evidencia a complexa interação entre língua e poder. Assim, a política linguística é

vista como uma ferramenta através da qual as dinâmicas de poder são negociadas e manifestadas. No contexto educacional, um dos pilares das políticas linguísticas (Spolsky, 2004), por exemplo, decisões sobre quais línguas são valorizadas e promovidas nas escolas podem tanto reforçar as narrativas culturais predominantes quanto marginalizar grupos minoritários, ou ainda atuar como formas de resistência e empoderamento desses grupos.

As políticas linguísticas transcendem meras escolhas, abrangendo também os agentes que as realizam e os interesses que as motivam. Elas refletem dinâmicas de poder, disputas identitárias e processos de inclusão e exclusão social, tornando-se um instrumento fundamental para a manutenção ou a transformação de hierarquias linguísticas. Nesse sentido, podem tanto reforçar o monolinguismo, quanto abrir espaço para a diversidade e a equidade.

Ao conceber as políticas linguísticas como uma série de escolhas e decisões diversificadas, realizadas em diferentes contextos, compreendemos mais profundamente a influência significativa que as línguas exercem na organização social, na identidade cultural e nas estruturas de poder. Essa perspectiva crítica é essencial para fomentar a reflexão e promover ações políticas equitativas e conscientes, que respeitem e valorizem a diversidade linguística das sociedades.

2.1.1 Políticas linguísticas educativas: histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Antes de abordarmos as principais políticas linguísticas educativas que marcaram períodos de conflito na história política do Brasil, justificamos nossa escolha pelo termo "língua(s) estrangeira(s) (LE)" em vez de "línguas adicionais (LA)". Optamos por essa terminologia por ser a mais comumente utilizada em documentos oficiais e nos currículos escolares brasileiros, conforme apontado por Broch (2014, p. 15). Além disso, "línguas estrangeiras" é a nomenclatura adotada nos documentos institucionais do *Campus CaVG*, dessa forma asseguramos a coerência com a realidade educacional da instituição.

Day (2012, p. 4) enfatiza que as ações de política linguística educacional marcaram significativamente a história e o processo de ensino de línguas no país, sendo influenciadas por ideologias. Portanto, é razoável considerar que as políticas

linguísticas educacionais frequentemente refletem e legitimam o poder dos grupos dominantes.

A primeira ação oficial de política linguística no Brasil foi o Diretório de Marquês de Pombal de 1758, que proibiu o uso e o ensino de línguas indígenas e da língua geral, estabelecendo o português como a língua oficial da colônia (Day, 2012, p. 4). Além disso, a chegada da família real portuguesa ao Brasil trouxe várias mudanças para os setores econômico, sociocultural e educativo. Um exemplo significativo foi a criação do colégio D. Pedro II, marcando outro importante ponto de desenvolvimento no ensino de línguas. A instituição implementou, pela primeira vez no currículo das escolas brasileiras, o ensino de línguas estrangeiras modernas — francês, inglês e alemão — além das clássicas, latim e grego. Essa oferta de idiomas seguia o modelo francês de educação, visando a uma formação clássico-humanista preparatória para o ingresso nas universidades (Day, 2012, p. 4).

Durante o Brasil Império, a política linguística refletiu o contexto geopolítico e econômico da época, atendendo principalmente aos interesses da coroa portuguesa em fortalecer as relações comerciais com a Inglaterra, então uma potência econômica dominante. Nas primeiras décadas da República, observou-se uma significativa redução tanto no número de línguas estrangeiras ensinadas quanto nas horas semanais dedicadas a elas. Conforme Day (2012, p. 6), das cinco línguas anteriormente ensinadas no Brasil, apenas duas permaneceram no currículo. Esse cenário prevaleceu até a década de 1940, quando ocorreram mudanças com a reforma Capanema.

Durante o Estado Novo, época em que foi implementada a Reforma Capanema, o Brasil vivenciou uma fase de centralização do poder e autoritarismo. Nesse período, surgiram políticas linguísticas repressivas e persecutórias direcionadas aos falantes de línguas de imigração, particularmente germânicos, italianos e japoneses. Conforme Morello, Porciúncula e Gorovitz (2021, p. 8-10), os eventos documentados que marcaram esse período incluem: i) o uso dos sistemas de educação para controle das escolas; ii) a imposição do ensino de português e a proibição das línguas maternas dos imigrantes e seus descendentes; iii) o uso do aparato estatal para a repressão linguística; iv) o fechamento de escolas e a queima de livros; v) a proibição da imprensa e de rádios; vi) a destruição de lápides; vii) a alteração de nomes de localidades; viii) o aprisionamento e tortura de falantes dessas línguas em campos de concentração.

Apesar do cenário de intensa violência linguística, Leffa (1998, p. 11) destaca que a Reforma Capanema trouxe avanços importantes para o ensino de idiomas no Brasil. A Reforma aumentou as horas alocadas para esta área e reintroduziu tanto as línguas clássicas, como o latim, quanto as modernas, incluindo francês, inglês e espanhol, nos currículos escolares. Durante este período, houve também uma valorização dos métodos pedagógicos na política linguística educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a Lei 5.692 de 1971 marcaram um recuo no impulso anterior ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Com a LDB de 1961, a obrigatoriedade da oferta de línguas estrangeiras no currículo oficial foi removida, delegando aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade de regulamentar sua inclusão nos estabelecimentos educacionais. Nesse contexto, impulsionado pela ascensão dos Estados Unidos como potência militar, econômica e política, o inglês consolidou seu status e presença como língua estrangeira internacional, levando a expansão de sua oferta nas escolas privadas e cursos de línguas (Ualt, 2008, p. 15). A hegemonia do inglês nos currículos oficiais começou a se fortalecer a partir da LDB de 1961.

A LDB de 1971 impactou a presença das línguas estrangeiras nos currículos oficiais das escolas públicas, tornando-a mais instável e difusa. Com a redução do período de educação básica de 12 para 11 anos e a introdução da habilitação profissional, muitas escolas eliminaram ou reduziram drasticamente o ensino de línguas, limitando-o, em alguns casos, a apenas uma hora semanal. Esse cenário contribuiu para a percepção generalizada de que as escolas não são eficazes no ensino de idiomas.

As políticas linguísticas educacionais das décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo reforço do monolinguismo, por uma "indiferença propositada" ao ensino de idiomas e pela tentativa de tornar invisíveis outras línguas faladas no Brasil. Essas políticas refletem o autoritarismo e o nacionalismo característicos da ditadura militar que o país vivenciava na época.

A década de 1990 foi marcada pela criação de importantes documentos internacionais focados na salvaguarda e promoção da diversidade e pluralidade linguística. Entre eles estão a Carta Europeia sobre as Línguas Regionais e Minoritárias (Conselho da Europa, 1992) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996). Adicionalmente, a Declaração Universal para a Diversidade Cultural (2005) e a Carta Europeia para o Plurilinguismo (2005-2009)

contribuíram significativamente para esses esforços. No Brasil, a Constituição de 1988 reconheceu oficialmente a cidadania dos povos indígenas, garantindo-lhes o direito à língua, à cultura, à educação e territórios próprios (Morello; Porciúncula; Gorovitz, 2021, p. 2). Nesse sentido, retomar o que pode ser considerado um marco, ainda que tímido, para o debate sobre a realidade multilíngue brasileira e a luta pela garantia dos direitos das minorias linguísticas.

Na mesma linha, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) organizou o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), culminando na elaboração da Carta de Florianópolis. Como mencionado por Ualt (2008, p. 15), esse documento visava principalmente a reivindicar um plano emergencial para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, destacando o direito dos brasileiros ao acesso a esses idiomas. A carta enfatizava a necessidade de um ensino que respeitasse as demandas da população e que fossem realizadas com qualidade e eficiência. Portanto, pode-se inferir que a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, no contexto do ensino de línguas, refletiram os princípios dessas diretrizes e as pesquisas em política linguística científica, abrindo caminho para o reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

A LDB de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira moderna, começando no sexto ano do ensino fundamental e continuando até o ensino médio. Além disso, as escolas deveriam oferecer um segundo idioma de forma obrigatória, mas com matrícula opcional para os estudantes. Segundo Day (2012), essa política é descrita como uma "escolha obrigatória e obrigatoriedade voluntária", pois cabia à comunidade escolar decidir quais línguas seriam oferecidas, com base em sua história, seus desejos e suas necessidades específicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por sua vez, estabeleceram orientações para o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando a importância deste conhecimento para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos indivíduos. Recomendaram uma ênfase especial nas práticas de leitura e escrita, interligadas ao ensino do português. Os PCNs organizavam o aprendizado linguístico em quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, gêneros textuais e atitudes, promovendo a ideia de pluralidade linguística.

Embora seja desafiador abordar todas as nuances das interações entre políticas educativas e linguísticas, é evidente o impacto significativo da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e dos PCNs. Esses documentos foram fundamentais na

promoção dos direitos e na visibilidade das línguas de minorias linguísticas, contribuindo para uma nova perspectiva sobre a diversidade linguística no Brasil. Segundo Savedra (2009), as políticas linguísticas decorrentes desse contexto resultaram, por exemplo, na cooficialização de línguas minoritárias de imigração, como o pomerano e o *Hunsrückisch*, e de línguas indígenas. Segundo o IPOL, em relação à língua pomerana, por exemplo, 8 municípios brasileiros a têm como idioma cooficial. Dentre eles está Canguçu, no Rio Grande do Sul, distante a 55 km de Pelotas, cuja Lei Federal 3.473 de 2010 instituiu o pomerano como o segundo idioma do município.² Essas línguas, anteriormente reprimidas, agora são incluídas nos currículos escolares de comunidades bilíngues ou multilíngues em várias regiões do Brasil, marcando um movimento de planejamento linguístico educativo focado no empoderamento de seus falantes e na preservação do patrimônio linguístico nacional.

O fortalecimento das relações no Mercosul catalisou várias medidas para valorizar o espanhol e o português dentro do bloco. Com esse intuito, o Brasil implementou a Lei 11.161 em 2005, determinando que instituições educativas, tanto públicas quanto privadas, incluíssem o espanhol como disciplina opcional no ensino médio até 2017. A principal objeção à legislação destacava sua restrição à liberdade das comunidades de elegerem outros idiomas para o currículo, o que foi um retrocesso em relação à LDB 9394/96 que fomentava a diversidade linguística (Day, 2012). Apesar disso, a Lei do Espanhol foi um contraponto à predominância do inglês no currículo educacional brasileiro.

A Lei 13.415 de 2017 modificou profundamente a LDB 9394/96 e reestruturou o ensino médio. Além disso, a introdução da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estendeu muitas mudanças da reforma do ensino médio para o ensino fundamental, redesenhando os parâmetros da educação básica. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras e das línguas brasileiras — como o português, as línguas de imigração e as indígenas — a nova política, derivada tanto da lei 13.415/17 quanto da BNCC, marca um retrocesso. Comparado ao quadro anterior sob a LDB/96, o cenário atual reduz a diversidade linguística, minimiza a importância do multilinguismo internacional e promove um monolinguismo que eleva o português ao status exclusivo de língua materna dos brasileiros.

² <http://ipol.org.br/inventario-da-lingua-pomerana-ilp-esta-disponivel-em-formato-e-book>. Acesso em: 21 fev. 2025.

A imposição do inglês como única língua estrangeira obrigatória desde o sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio limita significativamente o espaço para outras línguas, especialmente as minoritárias. A ideia de Diversidade Linguística, crucial para desafiar "concepções tradicionais de língua e de outro" (Broch, 2014, p. 18), acaba restrita apenas a escolas em comunidades bilíngues ou multilíngues. Assim, o potencial de fomentar uma abordagem pluralista em relação às diferenças é diminuído, conforme observa Broch (2014, p. 19).

“(...) não constitui finalidade de uma educação básica “afunilar”, por assim dizer, a escolha por uma determinada língua, mas sim “abrir o leque de possibilidades, valorizando todo e qualquer conhecimento linguístico diverso como parte de uma competência plurilíngue”.

Embora tenham sido projetadas para modernizar e padronizar o currículo em todo o território nacional, as mudanças promovidas pela nova BNCC enfrentaram críticas significativas. Observadores argumentaram que, ao centralizar e homogeneizar o currículo, a BNCC poderia inadvertidamente marginalizar as diversidades linguísticas e culturais que caracterizam o Brasil. Além disso, a abordagem de avaliação baseada em ranqueamento foi questionada quanto à sua eficácia em melhorar a qualidade educacional de maneira justa e equitativa. Este cenário culminou em um robusto movimento social que conseguiu suspender temporariamente a implementação da BNCC.

A versão final do texto da nova Base Nacional foi aprovada como Lei em julho de 2024 pela Câmara dos Deputados. Recebeu em agosto do mesmo ano, vetos da Presidência da República relacionados à inclusão dos itinerários formativos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Dentre as alterações positivas incorporadas à legislação, destaca-se o incremento da carga horária para as disciplinas da Formação Geral Básica, proporcionando maior especificidade sobre os conteúdos a serem abordados. Contudo, no âmbito da política linguística educacional, persistem as limitações: a legislação continua a favorecer uma abordagem monolíngue, mantendo o inglês como a única língua estrangeira obrigatória no currículo escolar. Essa escolha restringe a capacidade de reconhecer e incorporar a diversidade linguística nas escolas.

2.2 Bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo

Algumas especificidades terminológicas interconectam os conceitos de multilinguismo e bilinguismo (Mendes, 2021, p. 48). Em termos gerais, uma dessas especificidades remete à quantidade de línguas usadas pelos indivíduos ou comunidades. Pelo senso comum, o bilinguismo refere-se ao uso de duas línguas, enquanto o multilinguismo se refere ao uso de várias línguas.

No âmbito da Linguística, Grosjean (2008) considera o bilinguismo como um fenômeno que abarca o uso de duas ou mais línguas, equiparando os processos de aquisição/aprendizagem desses idiomas. Entretanto, com a articulação de um novo campo investigativo sobre as particularidades no processamento e aprendizagem de uma terceira língua (L3), conforme Limberger (2018, p. 30), o multilinguismo passou a ser visto como uma configuração independente do bilinguismo, influenciado por variáveis, como a ordem e a idade de aquisição das línguas.

Nesse contexto, Aronin (2019, p. 7) explora as diferenças entre bilinguismo e multilinguismo, destacando que estas não se limitam à quantidade de idiomas envolvidos, mas também abrangem as interações entre as línguas e suas respectivas culturas. Nessa direção, Mendes (2021, p. 49) adiciona outras questões que problematizam o conceito, como o valor social atribuído às línguas e as relações ideológicas que as permeiam.

Tendo em mente o exposto e os objetivos desta Tese, desenvolvemos subseções específicas sobre bilinguismo e multilinguismo. Na subseção 2.2.1, abordamos a definição de bilinguismo individual e os critérios para identificar falantes bilíngues. Já na subseção 2.2.2, exploramos as interseções entre os termos multilinguismo, plurilinguismo, diversidade e pluralidade linguística.

2.2.1 Bilinguismo: considerações sobre a temática

Com quase sete mil línguas faladas no mundo (de acordo com o site Ethnologue³), a intensificação dos fluxos migratórios e os fenômenos contemporâneos como os da globalização e do uso massivo das tecnologias da informação e comunicação (NTICs) tornam raro encontrar pessoas totalmente monolíngues. Segundo Baker (2011, p. 66), estima-se que bilíngues e multilíngues constituem entre a metade e dois terços da população mundial. Grosjean (1994) e Romaine (1995;

³ Disponível em <https://www.ethnologue.com/>. Acesso: 25 jul. 2023.

2007) concordam que há mais bilíngues e multilíngues que monolíngues. No entanto, os falantes respondem de forma assimétrica às contingências mencionadas, o que significa que o bilinguismo e o plurilinguismo serão afetados pelo tipo de contato, pelas necessidades e circunstâncias de uso das outras línguas. Definir bilinguismo, portanto, é uma tarefa complexa.

O bilinguismo, *grosso modo*, é definido pela quantidade de línguas usadas pelos falantes: quem fala duas línguas é bilíngue. Entretanto, essa aparente simplicidade contrasta com a variedade de conceitos aplicáveis ao termo. Os primeiros estudos sobre bilinguismo restringiam o domínio de duas línguas à performance de um falante nativo (Bloomfield, 1933). Essa concepção inicial, que produziu a ideologia do "duplo monolíngue", ainda hoje influencia a visão sobre proficiência bilíngue, apesar de estudos contrários produzidos a partir dos anos 1950/1960, e impacta as diferentes dimensões das políticas linguísticas. Contudo, como afirma Baker (2011), os bilíngues não necessitam ser *perfeitamente equilibrados*; a maioria pode ter mais habilidade em uma língua, a sua dominante.

A concepção de Bloomfield recebeu contrapontos teóricos que configuraram um viés minimalista acerca do bilinguismo individual. Grosjean (1994) argumenta que o conceito inclui uma maior variação em termos de competência, conhecimento da língua, uso e habilidade dos falantes bilíngues. Assim sendo, para o autor, bilíngues não são dois monolíngues em uma pessoa, mas sim indivíduos que desenvolvem habilidades linguísticas específicas para diferentes contextos e funções.

Nessa mesma direção, Mackey (1972, p. 555) considera que bilíngues são sujeitos que alternam as línguas por meio das quais se expressam, com base na interconexão de fatores psicológicos e contextuais. A ampliação do conceito de bilinguismo, segundo o estudioso, se deve à arbitrariedade e à complexidade em identificar o ponto em que um indivíduo se torna bilíngue.

Sob tal perspectiva, Mozzillo (1997) apresenta vários aspectos que contribuem para a definição de um sujeito bilíngue.

Pertencem, portanto, à categoria dos bilíngues os aprendizes recentes de outra língua (bilíngues incipientes) assim como aqueles que apenas leem em outro sistema ou ainda os que, por razões de competência ou por razões de ordem estratégico-afetiva não querem ou não conseguem falar outra língua apesar de poder bem compreendê-la (bilíngues passivos ou receptivos). São também bilíngues os falantes que desenvolvem todas as habilidades, com vários graus de domínio, em outra língua, e que, mesmo atingindo grande

fluência e precisão, não passam por nativos ao serem julgados por quem o seja realmente (Mozzillo, 1997, p. 32).

Nesse sentido, segundo a autora, o bilinguismo se manifesta em um *continuum* que vai dos monolíngues aos equilíngues, com uma gama de variações entre esses polos. Em relação aos bilíngues equilibrados, Mozzillo destaca

Por fim, existem indivíduos equilíngues, pessoas que são reconhecidas por falantes nativos dos seus dois idiomas como pertencentes a ambos os grupos. Embora dificilmente sejam verdadeiramente equilibrados porque não se desempenham nas duas línguas nos mesmos contextos, impressionam por ter, do ponto de vista dos interlocutores, idêntico domínio das línguas, constituindo-se no que, classicamente, se denominava “bilíngues perfeitos” (Mozzillo, 1997, p. 32).

Diante de tal viés conceitual, as pesquisadoras Pupp Spinassé e Mozzillo (2021) propõem o termo “gerenciamento” para explicar a relação dos falantes com as línguas que conhecem, além das dinâmicas do bilinguismo. Para as autoras, tal habilidade configura a agentividade dos bilíngues: são eles que decidem qual língua usar/alternar para atender os propósitos comunicativos da situação, com base em diferentes circunstâncias: neurológica, linguística, afetiva, social e ideológica.

O bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Mozzillo (1997) descreve seis dimensões de análise: i) competência relativa; ii) organização cognitiva; iii) idade de aquisição; iv) presença ou ausência da segunda língua no ambiente; v) status das línguas; vi) identidade cultural. Já Baker (2011) aponta oito dimensões: i) habilidade; ii) uso; iii) balanço das duas línguas; iv) idade; v) desenvolvimento; vi) cultura; vii) contexto; viii) bilinguismo eletivo. Ambas as perspectivas evidenciam a diversidade de fatores que influenciam o bilinguismo, destacando que seu entendimento vai além da mera competência linguística. Envolve também aspectos socioculturais, cognitivos e identitários que determinam como os indivíduos utilizam e atribuem significado às suas línguas. Dessa forma, a definição do bilinguismo não pode ser reduzida a uma única variável, mas deve ser analisada considerando múltiplos enfoques e circunstâncias que modelam a experiência dos falantes bilíngues.

Tendo em vista que o bilinguismo se manifesta de forma assimétrica, em nosso estudo consideramos bilíngues aqueles que apresentam, pelo menos, uma das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar ou escrever) em um segundo idioma. Isso inclui bilíngues receptivos, que entendem a língua, mas não a leem, escrevem ou falam; aqueles que apenas leem em outra língua; e aqueles que falam um

determinado idioma (Mendes, 2021, p. 32). Dessa forma, consideramos bilíngues aqueles que usam duas ou mais línguas no seu cotidiano (Grosjean, 2008).

Por fim, é relevante ressaltar que bilinguismo e plurilinguismo não dificultam a aquisição de outras línguas, ao contrário, são fatores positivos nesse processo. Além disso, podem influenciar significativamente as atitudes linguísticas em relação à diversidade linguística e cultural, especialmente na visibilidade e preservação das línguas minoritárias.

2.2.2 Multilinguismo/plurilinguismo: breves considerações acerca da terminologia

O multilinguismo pode ser comparado a uma tapeçaria multicolorida, onde se entrecruzam múltiplos fios representando as variadas realidades sociolinguísticas e biografias linguísticas individuais, além dos conceitos a ele associados. Assim, todas as dimensões do multilinguismo são dinâmicas e complexas, inclusive sua definição. Nesta subseção, apresentamos breves considerações de Altenhofen (2013a; 2013b), Limberger (2018), Hamel (2012) e Mendes (2021) para conceituar o fenômeno.

Altenhofen (2013b, p. 33) define multilinguismo como a "coexistência, na sociedade, de uma grande diversidade linguística", diferenciando-o do termo plurilinguismo, que refere como a habilidade do indivíduo de constituir-se plural frente à diversidade linguística e cultural existente (Altenhofen, 2013a, p. 35).

Tendo em mente as conceituações de Altenhofen (2013a; 2013b) para multilinguismo e plurilinguismo, observa-se que os significados divergem, porém apresentam pontos de intersecção. Em um estudo realizado em 2013 (p. 36), Altenhofen utiliza a imagem de um funil demográfico-linguístico para comparar os contextos multilíngues e plurilíngues do país, destacando suas importantes assimetrias. Na imagem, o extremo de maior diâmetro representa a multiplicidade de línguas brasileiras (cerca de 330), enquanto o extremo afunilado retrata o reduzido percentual de brasileiros plurilíngues, pouco mais de 1%.



Figura 2 - Relação entre o multilinguismo e o plurilinguismo (Altenhofen, 2013b, p. 36)

Nesse sentido, a metáfora do funil representa a relação desproporcional entre o multilinguismo e o plurilinguismo (cf. Altenhofen, 2013b), que valida a concepção do senso comum de que no Brasil só se fala e sabe uma única língua, o português (Broch, 2014, p. 17). No entanto, essa "ilusão monolíngue dos falantes" (Mendes, 2021, p. 32) se desconstitui quando se consideram fatores como a abrangência social e geográfica, cujos contextos não são isentos da diversidade; a mobilidade; a difusão da diversidade linguística pelas novas tecnologias da comunicação e da informação; e o plurilinguismo da língua materna (Altenhofen, 2013b; Broch, 2014, p. 17).

No contexto da Psicolinguística, Limberger (2018, p. 30-31) utiliza o termo "multilinguismo" para denominar não apenas a diversidade linguística presente na sociedade, mas também a configuração linguística mental dos falantes, que envolve "o uso de uma terceira língua (L3), além das outras duas". Dessa forma, o multilinguismo abrange tanto a perspectiva sociolinguística quanto a psicolinguística. Quanto à nomenclatura das línguas (L1, L2 ou L3), Limberger explica que a classificação pode ser influenciada por vários critérios: idade e ordem de aquisição, dominância/proficiência e frequência de uso das línguas. No entanto, ressalta que, na complexa configuração do multilinguismo, "o uso das línguas desempenha o papel mais importante" (Limberger, 2018, p. 32).

Hamel (2012, p. 310) distingue os termos "multilinguismo" e "plurilinguismo" a partir de diferentes implicações. Segundo o autor, o multilinguismo está associado à língua como problema e direito, com uma orientação ideológica que pressupõe subordinação e inclusão cultural. Em contrapartida, o plurilinguismo caracteriza-se

pela diversidade linguística como um recurso que enriquece tanto social quanto individualmente, promovendo contextos culturais e interculturais. Portanto, pela perspectiva de Hamel, o plurilinguismo envolve a coexistência de várias línguas como um benefício para os diversos ambientes em que elas são utilizadas.

Na mesma linha de pensamento de Hamel (2012), Mendes (2021, p. 49-50) também aborda as definições de multilinguismo e plurilinguismo pelo viés ideológico, utilizando os estudos da glotopolítica⁴, para distinguir esses termos com base na gestão do multilinguismo. Para Mendes, o multilinguismo é associado à concepção da língua como um desafio e um direito, enquanto o plurilinguismo representa a diversidade linguística como um recurso de enriquecimento e desenvolvimento. Essa orientação ideológica do plurilinguismo é vista como disruptiva, contrapondo-se aos cenários de subordinação e homogeneização cultural e linguística promovidos pela ideologia monolíngue.

As definições de multilinguismo e plurilinguismo apresentadas por Altenhofen (2013a; 2013b), Limberger (2018), Hamel (2012) e Mendes (2021) refletem diferentes perspectivas teóricas e ideológicas sobre o fenômeno da diversidade linguística. Enquanto Altenhofen (2013a; 2013b) e Limberger (2018) enfatizam tanto a coexistência social quanto a capacidade individual diante dessa diversidade, Hamel e Mendes ampliam o debate ao considerar as implicações ideológicas que atravessam o multilinguismo e o plurilinguismo. Hamel destaca a subordinação e inclusão cultural associadas ao multilinguismo, contrastando com o plurilinguismo, que é visto como um recurso enriquecedor e disruptivo frente à homogeneização cultural. Mendes, por sua vez, adota uma abordagem que incorpora elementos da glotopolítica para contextualizar esses termos frente às dinâmicas sociais e culturais contemporâneas. Assim, os diferentes pontos de vista oferecem um panorama rico e multifacetado do multilinguismo, refletindo suas complexidades e relevância para os estudos linguísticos e socioculturais.

Neste trabalho, exploramos multilinguismo e plurilinguismo sob a perspectiva da Sociolinguística, baseando-nos nos estudos de Altenhofen (2013a; 2013b), bem como no de Broch (2014). Multilinguismo, conforme adotado nesta pesquisa, refere-

⁴ Segundo Souza (2020, p. 16), com base em Lagares (2018, p. 32), a glotopolítica estuda “as intervenções no espaço da linguagem, entendidas em sentido amplo, pois podem ser planejadas, explícitas, voluntárias, geradas por agentes - coletivos ou individuais - que podemos identificar, ou produzir ‘espontaneamente’” (grifo do autor).

se à coexistência de línguas em uma sociedade (nível societal), enquanto plurilinguismo é a capacidade individual de utilizá-las com diferentes níveis de proficiência e para distintos propósitos. Alinhados com Altenhofen (2013a; 2013b) e Broch (2014), consideramos os pares multilinguismo-diversidade linguística e plurilinguismo-pluralidade linguística como equivalentes, porém reconhecendo a complexidade desses conceitos.

Dentro dessa abordagem, a diversidade linguística denota a presença simultânea de línguas e linguagens em um espaço determinado, enquanto a pluralidade linguística refere-se à capacidade do indivíduo de se tornar plural diante dessa diversidade. Quanto ao binômio plurilinguismo-pluralidade linguística, Broch (2014) destaca divergências conceituais, especialmente relacionadas à articulação das habilidades linguísticas dos falantes. No entanto, a autora enfatiza que a promoção do plurilinguismo ou da pluralidade linguística como parte central de um planejamento linguístico possibilita ações efetivas para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, além de atitudes positivas em relação à diversidade (Broch, 2014, p. 27).

É crucial destacar que os estudos sobre multilinguismo individual emergiram como um campo de pesquisa produtivo desde os anos 2000 (Limberger, 2018, p. 30), abordando questões teóricas e metodológicas próprias. Portanto, este tema representa um campo vasto e incipiente, aberto a novas investigações que podem explorar as divergências conceituais e outras questões pertinentes mencionadas nos parágrafos anteriores.

Por fim, cabe ressaltar a vigência de uma problemática vinculada às questões do bilinguismo/multilinguismo e que se configura como um projeto ou planejamento na política linguística estatal brasileira: a educação bilíngue de elite. No Brasil, a educação bilíngue e plurilíngue frequentemente é vista não apenas como um campo pedagógico, mas como um produto de mercado exclusivo, acessível principalmente às famílias de maior poder aquisitivo. Essa precificação da educação linguística destaca um cenário preocupante onde o bilinguismo e o plurilinguismo se tornam símbolos de status e privilégio, ao invés de serem reconhecidos como direitos linguísticos fundamentais os quais devem ser acessíveis aos estudantes.

A transformação do ensino de idiomas como parte de um nicho de mercado para a elite evidencia um tipo de política educacional que reforça desigualdades sociais preexistentes. As escolas que oferecem programas bilíngues ou multilíngues

geralmente cobram mensalidades elevadas, colocando-os fora do alcance da maioria da população. Esta prática perpetua um ciclo onde o plurilinguismo é reservado para aqueles que podem financiar uma educação privada e de alto padrão.

Além disso, a reserva de mercado para a educação linguística também reflete um interesse das elites e dos grupos dominantes em manter privilégios socioeconômicos. Ao limitar o acesso ao multilinguismo e ao desenvolvimento do plurilinguismo, esses grupos garantem que habilidades linguísticas valiosas, essenciais, por exemplo, a um mundo do trabalho globalizado, sejam um diferencial de seus descendentes. Isso cria uma barreira socioeconômica que impede a mobilidade social de indivíduos de classes menos favorecidas.

Dentro desse contexto, fica evidente que as políticas linguísticas educacionais (ver subseção 2.1.1) historicamente têm atuado para manter o *status quo*, impedindo que o plurilinguismo se desenvolva como uma competência comum entre todos os indivíduos. Nesse sentido, é imperativo que haja uma reavaliação das políticas públicas relacionadas ao ensino de línguas, visando à inclusão e à equidade. A promoção de programas bilíngues e multilíngues em escolas públicas, com recursos adequados e acessíveis a todos, poderia ser um passo significativo na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o plurilinguismo não seja apenas um privilégio, mas uma realidade.

2.3 Línguas minoritárias e entrelaçamentos com as noções de dialeto, diglossia e políticas linguísticas familiares

De acordo com um informe do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL, 2016), o panorama linguístico do Brasil inclui três possibilidades: monolingüismo, multilingüismo e plurilingüismo. Embora o português seja a língua oficial e predominante no país, existem grupos que utilizam outras línguas maternas, ocupando um espaço relevante na diversidade linguística brasileira.

Em relação ao número de idiomas que coexistem com o português em território nacional, as estimativas variam. O censo demográfico de 2010, por exemplo, apontou a presença de 274 línguas indígenas, oriundas de 305 etnias. Altenhofen, por sua vez, (2013a) estimou um total de 330, constituído por 274 indígenas (autóctones), 56 de imigração (alóctones) e duas línguas de sinais, além das faladas em comunidades afro-brasileiras.

Bernieri (2017, p. 45) argumenta que, nesse “universo linguístico”, as línguas (ou os falantes com suas línguas) localizam-se em diferentes espaços geográficos e sociais. A autora também pontua:

Embora as variedades sejam estruturalmente complexas, atendam às funções comunicativas, e linguisticamente possuam o mesmo valor, socialmente diferentes valores são atribuídos às línguas, tornando algumas menos prestigiadas socialmente (minoritárias) em oposição às majoritárias.

O número de falantes da língua, o prestígio social e, sobretudo, o status político são fatores que se entrecruzam para a construção e compreensão de uma definição para o termo “línguas minoritárias”. Altenhofen (2013a, p. 94) reflete sobre as diferentes designações atribuídas às línguas minoritárias, tendo como contraponto sua relação com a(s) língua(s) dominante(s). Nesse contexto, segundo o autor, as línguas minoritárias podem ser definidas como “periféricas” ou “marginais” por ocuparem espaços à margem de línguas hegemônicas e hipercentrais (Calvet, 2007). Algumas também podem ser consideradas “línguas ameaçadas”, justamente por estarem à sombra de uma língua “geral” e “comum”, que abrange diferentes funções, dentre elas a de ser língua do Estado, da justiça e da escola. Para Altenhofen (2013a, p. 94), o critério central para a conceitualização de línguas minoritárias é o seu status político. Nesse sentido, ele assevera que as línguas minoritárias ocupam uma posição de subalternidade em relação às línguas hegemônicas, sendo muitas vezes reconhecidas apenas como variedades de uma língua “mais importante”, com funções restritas ao uso familiar e comunitário.

Limberger (2018, p. 38), ao discutir o status dinâmico e variável das línguas minoritárias, destaca a análise de Altenhofen (2013a). Segundo Altenhofen, o status de uma língua pode mudar conforme o contexto sociolinguístico em que está inserida. Como exemplo, ele menciona o português, que, embora seja majoritário no Brasil, pode ser caracterizado como uma língua minoritária quando falado por comunidades de migrantes brasileiros em outros países.

Nesse sentido, e tendo em vista seus estudos sobre o *Hunsrückisch/hunsriqueano*, Limberger (2018, p. 38) resume de forma clara os principais critérios envolvidos na definição de língua minoritária proposta por Altenhofen (2013a), são eles: territorialidade, ausência de status oficial e contraposição à língua majoritária. Em seus estudos, o autor também chama a

atenção para a intrínseca correlação entre os conceitos de língua minoritária, diglossia e dialeto.

O conceito de diglossia descreve o fenômeno linguístico de coexistência de duas ou mais variedades de uma língua, ou mesmo de línguas diferentes, que são usadas pelos seus falantes em diferentes esferas discursivas da sociedade. O termo, cunhado por Fishman (1967) foi apresentado por Ferguson (1974), que descreveu o status das variedades linguísticas, distinguindo-as entre variedades H (*High status*) e L (*Low status*), tendo em mente sua posição e seu prestígio em determinado contexto social. No entanto, segundo Calvet (2007, p. 33), Ferguson (1974) tinha uma concepção estática e compartimentada da diglossia, na qual não transpareciam as vigorosas assimetrias sociais e político-ideológicas que a atravessavam. Em reação a Ferguson (1974), linguistas oriundos de contextos diglóticos (Prudent, 1981; Aracil, 1982 *apud* Calvet, 2007, p. 33) afirmaram a diglossia como um fenômeno que configura uma situação conflituosa e de sofrimento, experimentada pelos falantes de línguas minoritárias em um universo social mediado pela língua majoritária.

Com base na perspectiva de diglossia, é possível entender os desdobramentos de outra relação conceitual, a das línguas minoritárias com dialeto. Muitos falantes apresentam atitudes negativas em relação às suas línguas minoritárias, considerando-as dialetos, isto é, associando-as a uma “forma rústica da linguagem, não padrão, relacionada ao campo, à classe trabalhadora ou a outros grupos que não possuem prestígio” (Chambers; Trudgill, 2004, p. 3). Tal aspecto evidencia a conotação negativa vinculada ao termo. No entanto, Coseriu (1982, p. 11) assevera que dialeto é uma língua, pois possui um sistema fônico, gramatical e lexical.

Voltando-nos à conceituação de diglossia, é possível inferir sobre a manifestação desse fenômeno na esfera da educação. No ambiente escolar, a língua de ensino geralmente é a língua oficial ou majoritária do país. Para estudantes que usam línguas minoritárias em casa, a escola representa um espaço onde uma variedade linguística de alto prestígio prevalece, enquanto a língua materna ocupa uma posição de baixo prestígio.

Tal situação pode reforçar desigualdades preexistentes. Falantes de línguas minoritárias podem ser marginalizados ou estigmatizados, tanto por seus pares quanto por professores, devido ao uso de uma língua considerada “inferior”, “um dialeto”. Tal estigmatização pode ter efeitos duradouros na percepção de seu valor próprio e na sua motivação para a aprendizagem. Além disso, o uso predominante da

língua majoritária na escola pode transmitir a mensagem de que a língua materna e, por extensão, a cultura do aluno, são menos importantes ou válidas. Isso pode levar a uma diminuição do uso da língua materna e, em casos extremos, à sua gradual extinção, tanto no nível individual quanto social.

Para mitigar os efeitos negativos da *diglossia escolar*, é crucial que as políticas educacionais adotem abordagens inclusivas que valorizem e promovam a diversidade linguística. Ações para uma educação bilíngue ou multilíngue, tal como defendem Altenhofen (2013a; 2013b) e Broch (2014) são estratégias eficazes para garantir que os estudantes possam desenvolver seu plurilinguismo. Ademais, a formação de professores deve incluir componentes que os preparem para lidar com a diversidade linguística na sala de aula. Professores precisam ser capacitados para reconhecer e valorizar as línguas maternas dos alunos, utilizando-as como recursos pedagógicos, em vez de vê-las como obstáculos. Estudantes falantes de línguas minoritárias são um tesouro linguístico vivo (Unesco, 2023) para o processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade.

Diante do cenário exposto até aqui, é possível concluir que as línguas minoritárias e seu contexto são interpelados por potentes ideologias linguísticas. Possivelmente, a mais contundente entre elas seja aquela à qual Blanchet (informação verbal)⁵ se referiu como ideologia de “triplo fechamento” e que se fundamenta em três concepções sobre a relação língua-sociedade-Estado: i) fechamento lógico-matemático: 1 língua, 1 código; ii) fechamento etno-nacional: 1 nação, 1 língua; iii) fechamento sócio-político: 1 nação, 1 classe social (elite). Ao final, tem-se uma equação essencialista que enaltece o status das línguas majoritárias em detrimento das línguas minoritárias. Segundo o autor, essa ideologia produz discriminações glotofóbicas que repercutem na estigmatização dos falantes de línguas minoritárias e de variedades não padrão, bem como em políticas linguísticas estatais que desconsideram direitos linguísticos e tratam o multilinguismo como um problema a ser erradicado.

Na educação, a ideologia do triplo fechamento e a glotofobia também se manifestam nas políticas linguísticas escolares, ratificando visões sobre o ensino de línguas que se alicerçam no dogma da sala de aula como um espaço monolíngue,

⁵ Informação fornecida por P. Blanchet em conferência de abertura do 1º Congresso PLuENPLI, em formato *online*, em setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H4vjJ7pub8&t=915s>. Acesso em: 21 fev 2025.

onde aprender um idioma significa dominar seu código gramatical e rejeitar formas linguísticas não normativas e não elitistas. Historicamente, a escola tem exercido a função de incentivar, e de certa forma impor, a aprendizagem das línguas e variedades de prestígio, que frequentemente coincidem com as línguas majoritárias. Dessa forma, ela contribui para a construção de representações linguísticas que ratificam a ideia de que a aquisição e o uso da(s) língua(s) de prestígio servem como um símbolo de classe social, possibilitando acesso e distinção social.

Na próxima subseção, dedicaremos nossa atenção a traçar um panorama conciso sobre as línguas minoritárias associadas à imigração alemã, conforme identificadas no mapeamento linguístico realizado no contexto de nossa pesquisa: o pomerano e o alemão. Nesta análise, procuraremos contextualizar, em uma linha narrativa histórica, a chegada dos imigrantes germânicos ao Brasil, destacando a importância dessas línguas no processo de preservação cultural e identidade das comunidades que as mantêm vivas até hoje.

2.3.1 Confluência entre políticas linguísticas educacionais e familiares: a transmissão das línguas minoritárias de imigração

As políticas linguísticas familiares, conforme definidas por Calvet (2007), representam o domínio privado das políticas linguísticas. Neste âmbito, circulam crenças, sentimentos e ideologias que moldam as práticas e decisões familiares quanto às funções e usos das línguas. Mozzillo e Pupp Spinassé (2020) destacam a importância dessas políticas no complexo contexto educacional, argumentando que elas são determinantes para a manutenção ou abandono de um idioma. Além disso, influenciam diretamente se os filhos de pais falantes de línguas minoritárias desenvolverão ou não o bilinguismo. Essas escolhas familiares têm, portanto, um impacto significativo na transmissão intergeracional das línguas minoritárias e na formação linguística das crianças.

Nesse cenário, com base nos estudos de Harrison (2007), Mozzillo e Pupp Spinassé (2020), é possível enunciar alguns dos fatores que influenciam as políticas linguísticas familiares, sobretudo quando implicam na decisão de não se transmitir outras línguas maternas presentes na família. Entre os principais motivos estão a ascensão social, a pressão por assimilação cultural e as políticas linguísticas estatais.

Outro fator crucial que influi nas políticas linguísticas familiares diz respeito à repressão linguística e ao sofrimento histórico, conforme a Nota Técnica nº 8, produzida pelas Defensoria Pública da União e Defensoria Nacional dos Direitos Humanos, em 2021. As comunidades de imigrantes e minorias que enfrentaram repressão linguística carregam memórias de sofrimento associadas à sua língua materna. A repressão pode ter ocorrido de diversas formas, incluindo a proibição explícita do uso da língua em espaços públicos e educativos, punições por falar a língua minoritária e campanhas de assimilação forçada. Esse histórico de repressão gera um sentimento de vulnerabilidade e medo, influenciando os pais a protegerem seus filhos dessas experiências traumáticas.

No contexto das línguas de imigração, a transmissão linguística foi frequentemente interrompida por políticas repressivas (Defensoria Pública da União. Nota técnica nº 8) que visavam à assimilação das línguas imigrantes. Por exemplo, no Brasil, durante a Era Vargas (1930-1945), houve uma campanha nacionalista que proibiu o uso de línguas de imigração em escolas e espaços públicos. As famílias, temendo represálias e desejando evitar problemas com as autoridades, muitas vezes deixavam de transmitir suas línguas maternas aos filhos.

Esse processo de repressão linguística gerou um sofrimento profundo entre os falantes de línguas de imigração. A perda da língua materna foi acompanhada pela perda de uma parte significativa de sua identidade cultural. A decisão de não transmitir a língua aos filhos, portanto, não foi apenas uma questão de escolha prática, mas também uma resposta a um contexto de opressão e trauma. Assim, as políticas linguísticas familiares influenciam o status e a vitalidade das línguas minoritárias, confluindo com as políticas linguísticas estatais e educativas no que se refere à manutenção do ideal monolíngue e monocultural.

O monolinguismo e o ideal de uma “cultura padrão monoglota” (Silva; Lopes, 2018) repercutem potentemente nos contextos multilíngues, sobretudo em comunidades bilíngues cujas línguas usadas são minoritárias. Dessa maneira, quando uma família decide que ser bilíngue é um problema e não traz vantagens, ela instaura um planejamento linguístico familiar que impede o desenvolvimento do bilinguismo das suas crianças. Nesse sentido, os pais e outros membros adultos da família também são afetados, já que uma das línguas terá que ser “apagada” (geralmente, a língua minoritária). Nesse sentido, a política e o planejamento linguístico familiar

podem ser consideradas forças motrizes na produção, difusão e manutenção das ideologias linguísticas.

2.3.2 Pomerano e alemão: as línguas minoritárias de imigração alemã

No século XIX, o Brasil implementou uma política interna com o objetivo de resolver diversas questões agrárias, políticas e econômicas. Entre as principais preocupações do governo imperial estava a necessidade de suprir a mão de obra na agricultura e promover a ocupação de áreas despovoadas. Algumas das medidas adotadas abriram as portas para imigrantes europeus, que fugiam de guerras, de epidemias e da fome, sendo atraídos pela promessa de se tornarem proprietários de terras e terem uma vida mais digna (Hitz, 2017, p. 18).

Segundo Morello *et al.* (2022, p. 27), a emigração alemã para o Brasil em larga escala teve início em meados do século XIX. No entanto, a chegada dos migrantes pomeranos, originários da Pomerânia, uma região que se localizava entre o norte da Polônia e da Alemanha, ocorreu principalmente entre 1860 e 1880. Os mesmos autores apontam que, na época, era comum que os pomeranos chegassem ao Brasil junto com outros grupos de alemães. Devido às semelhanças na aparência e na língua, as autoridades frequentemente os registravam simplesmente como "alemães". Como consequência, as particularidades de suas regiões de origem, bem como as diferenças culturais entre os grupos, não foram devidamente registradas.

O mesmo ocorreu com a língua. Por muito tempo, prevaleceu a ideia de que todos os imigrantes falavam alemão, e o idioma dos pomeranos era frequentemente considerado do grupo linguístico "baixo-alemão" (Hitz, 2017, p. 1). Morello *et al.* (2022, p. 27) argumentam que a imprecisão no registro da chegada dos pomeranos resultou em um desconhecimento generalizado sobre a natureza real de sua língua. Tal confusão se refletiu na variedade de termos usados para identificar o idioma, evidenciando a falta de compreensão sobre sua identidade linguística distinta.

Morello *et al.* (2022) destacam que, neste cenário de escassez de registros históricos precisos, a responsabilidade de narrar e reconstituir a história dos pomeranos recaiu sobre as próprias famílias, comunidades e, atualmente, seus descendentes. Devido à ausência de documentação detalhada sobre os eventos que antecederam a imigração, estas narrativas tendem a se basear em uma epopeia mais genérica e compartilhada entre diferentes grupos de imigrantes. Este processo de

reconstrução histórica oral e comunitária tornou-se fundamental para preservar a identidade cultural e linguística dos pomeranos.

Retomando a trajetória dos pomeranos no Brasil, Hitz (2017, p. 27) aponta que os principais estados de destino foram Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Contudo, o movimento migratório não se restringiu a essas regiões: após se estabelecerem, muitas famílias buscaram novas terras cultiváveis, expandindo seus domínios pelo país (Morello *et al.*, 2022, p. 31).

No Rio Grande do Sul, os pomeranos estabeleceram-se inicialmente na Serra do Tapes e, posteriormente, na Região de Cerro Azul. Vandresen e Corrêa (2008, p. 1) relatam que o primeiro assentamento significativo ocorreu no interior de São Lourenço do Sul, por volta de 1858, como parte de um projeto liderado por Jacob Rheingantz. Os autores ressaltam que estas comunidades mantiveram-se relativamente isoladas de falantes de português, tanto geográfica quanto culturalmente. O fator religioso também contribuía para esse isolamento: sendo majoritariamente protestantes, os pomeranos tinham contatos limitados com a população luso-falante, predominantemente católica.

O estudo de Vandresen e Corrêa (2008, p. 1) revelou a complexa dinâmica linguística dos descendentes de imigrantes pomeranos no Brasil. Com uma forte tradição educacional, eles fundaram escolas étnicas onde o idioma oficial era o alemão padrão. Esse arranjo resultou em uma diglossia funcional: a língua oficial era usada em contextos formais e educacionais, enquanto o pomerano permanecia como a língua das interações familiares e comunitárias.

Esse cenário linguístico perdurou até o início da campanha de nacionalização do governo Vargas. Nesse período, as escolas alemãs foram forçosamente encerradas, e o português assumiu o papel de língua oficial nas situações comunicativas formais. Essa mudança abrupta alterou o panorama linguístico das comunidades pomeranas, introduzindo um novo elemento à sua realidade bilíngue.

A investigação de Vandresen e Corrêa (2008), realizada no início dos anos 2000, também forneceu dados relevantes sobre o uso do pomerano em Pelotas e Arroio do Padre. No estudo, os autores constataram que o pomerano era amplamente utilizado nas interações familiares e comunitárias, especialmente em Arroio do Padre. Em Pelotas, no entanto, o português predominava, com uma diminuição na transmissão do pomerano para as novas gerações. Outro dado relevante revelado pela investigação, central para este estudo, é que Vandresen e Corrêa (2008)

observaram atitudes positivas dos falantes em relação ao pomerano, mostrando uma preferência por seu uso em detrimento do português, especialmente em Arroio do Padre.

A pesquisa de Völz e Limberger (2023) corrobora e atualiza os achados de Vandresen e Corrêa (2008). Os dados indicam que o bilinguismo persiste como norma nas comunidades de origem pomerana da Serra do Tapes, com uso alternado do pomerano e do português. O pomerano mantém sua prevalência em contextos familiares, porém os participantes indicam que sua transmissão às novas gerações se reduziu drasticamente. Essa tendência, já observada no estudo anterior, suscita preocupações quanto à vitalidade da língua pomerana na região. Os dados também indicaram que o pomerano facilitou o processamento e a aprendizagem de palavras em inglês e alemão (Völz; Limberger, 2023) devido às semelhanças que compartilha com esses idiomas. Nesse sentido, atua como uma língua-ponte, colaborando para a aprendizagem de qualquer língua germânica, além do inglês.

Os achados de pesquisas sobre essa temática, como as mencionadas, revelam a evolução das práticas e atitudes linguísticas nas comunidades de origem germânica da Serra do Tapes, destacando os desafios enfrentados pelas línguas minoritárias diante da urbanização e da influência da língua majoritária. A convergência dos dados é especialmente relevante para orientar medidas que promovam a preservação e revitalização desse patrimônio linguístico.

2.4 Representações linguísticas: entre conceitos e metáforas

Quando um falante diz que uma língua “X” é romântica; que entre as línguas “A” e “B”, prefere a “B”, porque é mais clara e menos difícil; que determinado uso da língua é correto ou que falar de tal forma está errado; ele expressa crenças e sentimentos que constituem representações sobre as línguas. Do ponto de vista da Sociolinguística, Petitjean (2009, p. 60) define essas representações como um conjunto de conhecimentos não científicos, socialmente elaborados e compartilhados.

A metáfora da imagem digital formada por pixels de diferentes cores ajuda a entender o conceito de representação linguística. Cada crença, mito e sentimento dos falantes funciona como um pixel que, juntos, formam uma imagem completa. Essa metáfora ilustra a complexidade das representações linguísticas, tanto na sua conceituação quanto na sua apreensão na realidade.

As representações linguísticas abrangem diferentes objetos: línguas, falas, sotaques, variedades, registros; modos de escrever e ler, diferentes gêneros textuais, entre outros, todos suscetíveis a apreciações e juízos de valor (Baptista, 2018, p. 47). Arnoux e Del Valle (2010) apontam que as representações linguísticas possuem uma dimensão ideológica. Os ideogramas, ou máximas dos discursos dominantes que circulam na sociedade, conectam as representações às ideologias e aos modelos ideológicos. Assim, as relações entre língua e sociedade e consequentemente as representações linguísticas, não são neutras.

A ausência de neutralidade é intrínseca à língua. As concepções dos sujeitos sobre a língua e seus usos se materializam através das atitudes e práticas linguísticas e metalinguísticas. Dessa forma, é na interação social, a partir do lugar que os indivíduos ocupam e das funções que exercem (Baptista, 2018, p. 54), influenciadas, ainda, pelas relações de poder e pelas ideologias, que as representações linguísticas são produzidas e reproduzidas. Nesse sentido, podem ser interpretadas como uma ponte entre o individual e o coletivo; o subjetivo e o social. Elas estruturam contextos e modelam objetos, tornando-os legíveis a partir de suportes linguísticos, canais de circulação, comportamentos e materiais (Baptista, 2018, p. 47).

É importante considerar, ainda, dois aspectos sobre como essas representações se conectam aos comportamentos e sentimentos dos falantes. O primeiro aspecto se refere a como elas circulam e se manifestam na sociedade. A dimensão ideológica das representações permite que, pela frequência e diversidade de canais e suportes, elas sejam naturalizadas na interação entre sujeitos e grupos. Não há língua/linguagem sem dimensão simbólica, ou seja, sem representações. Simbolizar os fatos linguísticos é da natureza social dos falantes.

Baptista (2018, p. 48) enumera algumas formas pelas quais as representações linguísticas se formam e circulam: textos regulatórios (leis e regulamentos), obras prescritivas (gramáticas, dicionários e livros de estilo), textos de opinião (artigos sobre usos da língua), diferentes mídias (publicidade, noticiários, novelas, cinema etc.), e nas práticas discursivas. A frequência e a constância dessas representações compõem os imaginários linguísticos individuais e coletivos.

O segundo aspecto trata do vínculo entre as representações linguísticas e identidade. Há uma relação estreita entre ambas, já que é pela linguagem que a identidade é forjada. Esse elo se manifesta nas atitudes dos indivíduos em relação

aos fatos linguísticos, refletindo as representações que cada grupo faz da língua do outro e que cada sujeito tem da própria língua e de como a usa.

Nesse contexto, as atitudes linguísticas, portanto, materializam as representações, cristalizando o que os falantes pensam e como avaliam as línguas em diversas circunstâncias e usos. Elas têm um impacto potencial na mudança linguística, perpetuação de estereótipos, preconceitos e nas decisões relacionadas às políticas de ensino de línguas (Baptista, 2018, p. 50-51).

Na subseção 2.4.1, tratamos mais especificamente das categorias envolvidas na constituição das representações linguísticas, tendo como referência o modelo de Dabène (1997).

2.4.1 Representações linguísticas: as categorias de Dabène

Dentre as leituras sobre representações linguísticas consultadas na revisão da literatura para esta pesquisa, optamos, em particular, pelo trabalho de Dabène (1997). O estudo da autora apresenta uma perspectiva teórica sobre a categorização das línguas pelos falantes, alinhando-se aos principais temas abordados nesta investigação.

Em sua teoria, as representações linguísticas são concebidas como fenômenos dinâmicos, socialmente construídos e influenciados por fatores históricos, políticos e ideológicos. As categorias propostas por Dabène evidenciam as crenças e sentimentos que sustentam a hierarquização das línguas na sociedade, permitindo compreender o binômio línguas hegemônicas/línguas marginalizadas. Sua abordagem estruturada analisa as representações linguísticas a partir de três eixos fundamentais: epistemológico, instrumental e afetivo. Embora esses aspectos sejam apresentados separadamente, eles interagem e se sobrepõem, compondo uma visão global das línguas que impacta diretamente a maneira como os falantes as avaliam e hierarquizam.

(i) Aspecto Epistemológico – Nesse aspecto se circunscreve uma série de representações que se referem à língua como objeto de conhecimento. Portanto, as representações que aludem a atributos de complexidade à língua, como: língua “mais fácil” ou “mais difícil” de ensinar/aprender; línguas com gramáticas “pesadas” ou com “conjugações complexas” estão presentes nessa categoria e afetam fortemente o processo de aprendizagem, por exemplo. Sobre esse aspecto, Klett (2011, p. 2)

aponta que, geralmente, as línguas consideradas difíceis tendem a ser mais valorizadas na escola.

(ii) Aspecto Instrumental – Essa categoria assinala o papel utilitário das línguas. Os falantes consideram quais as vantagens de aprender uma determinada língua, a partir das suas representações sociais no cenário geopolítico, apropriando-se e compartilhando os “discursos” sobre ascensão laboral/social difundidos no seu meio. É o aspecto que está por trás das falas e dos argumentos sobre o melhor modelo de língua (variedade prestigiada) para se obterem boas notas e realizarem boas entrevistas de emprego. Esse fator significativo influi na escolha de uma língua em detrimento de outras e reverbera nas políticas linguísticas tanto familiares quanto institucionais. O aspecto instrumental acerca do valor das línguas, em muitas situações, se sobrepõe aos aspectos epistêmico e afetivo. Fatores socioeconômicos e políticos são determinantes para isso. Segundo Del Valle (2014, p. 90-91), os processos altamente complexos decorrentes da globalização reconfiguraram o valor cultural, político e econômico das línguas nos mercados linguísticos regionais, nacionais e globais. A consequente comoditização das línguas, como resultado de uma série de entrelaçamentos entre ideologias de poder e linguísticas, afeta a percepção dos falantes, suas escolhas e decisões, bem como as políticas linguísticas.

(iii) Aspecto Afetivo - Muitas das apreciações, como estereótipos e o prestígio em relação às línguas e seus usos, recebem uma forte conotação afetiva (sentimentos) e estética. Elas não só resultam de uma simpatia/antipatia, admiração/rejeição que os falantes constroem a partir das relações históricas, políticas e culturais que experimentam com os países onde se falam as línguas, como também podem advir de crenças, percepções e sentimentos herdados da família e do grupo. Um sentimento herdado, que se encontra com as representações circundantes na sociedade, pode desencadear atitudes negativas ou positivas em relação às línguas.

Parece-nos relevante considerar a problemática das representações linguísticas em um contexto específico como o da educação, voltando um olhar atento aos sujeitos que nele se inserem. O que pensam sobre as línguas; quais os valores que lhes atribuem; como vivem as articulações ideológicas e de poder que permeiam o vínculo com a língua/linguagem são aspectos potencialmente significativos para interpretar várias dinâmicas do espaço escolar.

2.5 Estereótipos

A noção científica do fenômeno da estereotipia permeia diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Etnologia, a Psicologia Social, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso e a Literatura.

O estudo pioneiro sobre o fenômeno, que resultou em sua primeira definição, foi o de Lippmann (2010 [1922]). Naquele período, o autor propunha que a realidade, o mundo que nos cerca, não é percebida de forma direta e objetiva, mas sim filtrada pelas imagens e representações culturais preexistentes em nossas mentes. Assim sendo, na visão de Lippmann, os estereótipos assumem uma conotação negativa devido aos seus efeitos prejudiciais na percepção da realidade e no pensamento crítico. Em suas palavras

(...) carecemos de tempo e ocasiões para conhecer intimamente aos demais, pelo que, em seu lugar, nos limitamos a detectar traços característicos de certos protótipos que nos resultam conhecidos e a completar o resto da imagem com os estereótipos que povoam a nossa mente (Lippmann, 2010[1922], p. 96).

Amossy e Pierrot (2022, p. 40) corroboram a noção de Lippmann de que a imagem que fazemos dos outros reflete as categorias às quais os vinculamos. Desse modo, pode-se dizer, por exemplo, que uma pessoa é alemã, que outra é francesa; que alguém é judeu ou árabe; socialista ou capitalista. No entanto, as autoras asseguram que os estereótipos afetam também a imagem que os indivíduos têm de si mesmos, determinando, assim, seu sentido de pertencimento a um ou vários grupos. Tal enfoque projeta uma conotação positiva à noção de estereotipia, vinculando-a ao conceito de identidade social e considerando-a como um fator que influencia as relações que os grupos e seus membros mantêm entre si (Amossy; Pierrot, 2022, p. 40).

Na mesma direção de Amossy e Pierrot, que assinalam uma função social significativa para os estereótipos, Suría (2010) os considera como construções cognitivas baseadas em marcas pessoais de um grupo social. Segundo a investigadora, a criação dos estereótipos intermedeia continuamente aquilo que os indivíduos começam a considerar como real ou não, frente ao grupo. Isso configura um processo de retroalimentação, já que “o que percebemos está moldado a partir de

imagens coletivas que temos incorporadas em nossa mente” (Amossy; Pierrot, 2022, p. 49).

Essa perspectiva positiva dos estereótipos vai de encontro a uma concepção mais tradicional que os designa como representações rígidas e cristalizadas, anulando todo e qualquer sentido construtivo entre as suas funções. Por esse viés, a estereotipia passa a ser concebida como uma prática discursiva, construída em diferentes contextos, com vista a determinados objetivos, variando em função das circunstâncias e da interação verbal. (Amossy; Pierrot, 2022, p. 42).

Pelo exposto, observa-se em relação à natureza dos estereótipos duas vertentes: uma com conotação negativa, na qual são percebidos como rígidos e resistentes às mudanças que ocorrem nas esferas sociais. Outra, com conotação positiva, em que se manifestam de forma fluida, permeáveis aos movimentos e às relações que constituem a sociedade. Na subseção 2.5.1, buscamos aprofundar aspectos referentes a tais perspectivas.

2.5.1 Estereótipo, preconceito e ameaça do estereótipo

Notadamente, os termos *estereótipo* e *preconceito* tendem a ser tratados como sinônimos. No entanto, Amossy e Pierrot (2022, p. 44) definem estereótipo como um conjunto de crenças simplificadas e generalizadas sobre as características de um indivíduo ou um grupo sociocultural. Já o preconceito, por sua vez, se configura como uma avaliação negativa pré-concebida em relação a um indivíduo ou grupo social, baseada em estereótipos. Essa avaliação negativa pode manifestar-se em sentimentos de hostilidade, desconfiança e discriminação.

Embora intimamente relacionados, estereótipos e preconceitos apresentam diferenças cruciais. O preconceito possui uma dimensão emocional mais intensa do que o estereótipo, manifestando-se em sentimentos como aversão, repulsa e mesmo ódio. Ademais, carrega em si um sentido pejorativo, que implica julgamentos negativos e desvalorizantes. No que se refere ao plano da conduta, o preconceito pode levar a comportamentos discriminatórios, segregadores e violentos, enquanto o estereótipo, por si só, não necessariamente leva à ação.

É possível considerar, também, em relação aos estereótipos, sua função legitimadora de antipatias preexistentes (Allport, 1954 *apud* Amossy; Pierrot, 2022, p. 45). Nesse contexto, segundo Amossy e Pierrot (2022), os estereótipos não são a

causa da aversão, mas funcionam como uma justificativa para antipatias criadas a partir de experiências negativas, ideologias e medo do desconhecido e do diferente. Segundo as autoras, essa legitimação também se manifesta como reforço da exclusão social e negligência em relação aos grupos minoritários.

Outra noção importante que se vincula ao binômio estereótipo/preconceito é o de *ameaça do estereótipo*, conceito introduzido por Steele e Aronson (1995). Tal concepção revela como a consciência de ser categorizado e depreciado por pertencer a um determinado grupo pode afetar significativamente as capacidades e comportamentos do indivíduo.

Em seu estudo, Steele e Aronson (1995) propuseram que, quando indivíduos de grupos minoritários se veem expostos a estereótipos negativos sobre seu grupo, podem experimentar a ameaça do estereótipo. Essa ameaça se manifesta em um estado de ansiedade e preocupação com o risco de confirmar o estereótipo e, conseqüentemente, ter seu desempenho prejudicado.

Nessa direção, Désert, Croizer e Leyens (2002, p. 556) refletem sobre os efeitos da *ameaça do estereótipo* para os indivíduos. Os autores consideram que a curto prazo pode haver uma perturbação do seu funcionamento cognitivo e comportamental. Essa perturbação pode desenvolver-se como dificuldade de concentração, queda no desempenho e modificação do comportamento.

Por sua vez, Amossy e Pierrot (2022, p. 46) examinam as nuances do fenômeno, buscando identificar sobretudo os fatores que repercutem na intensidade da ameaça e seus efeitos sobre a performance individual. Assim sendo, as autoras reconheceram dois elementos principais que influenciam a intensidade da ameaça do estereótipo. O primeiro deles refere-se à importância que o indivíduo atribui ao domínio afetado pelo estereótipo: quanto mais importante o domínio for para o indivíduo, maior será a ameaça sentida. Já o segundo implica consciência do indivíduo sobre a imagem negativa que aqueles que o rodeiam atribuem a ele.

Conforme Amossy e Pierrot (2022, p. 46), diante dos prejuízos causados pela *ameaça do estereótipo*, os estudiosos do tema têm buscado formas e estratégias para combatê-la. Algumas dessas estratégias incluem a conscientização dos indivíduos em relação aos estereótipos, a criação de ambientes inclusivos e a promoção do sucesso de indivíduos de grupos minoritários, dentre outras.

Em seu estudo, Amossy e Pierrot (2022) argumentam que a função essencial dos estereótipos, ainda que se configurem como modelos simplificados da realidade,

carregados de perigos, é a de organizar o mundo social e construir identidades individuais e sociais. Nessa direção, Lippmann (2010 [1922]) assevera que, diante da vastidão e complexidade do mundo, é impossível para o ser humano examinar cada detalhe de cada objeto ou indivíduo. Para lidar com essa sobrecarga de informações, os indivíduos constroem mapas mentais simplificados do mundo, utilizando estereótipos como ferramentas cognitivas para categorizar e interpretar a realidade.

É por essa razão que os indivíduos observam no outro, e no que os rodeia, alguns traços que caracterizam um tipo bem conhecido e preenchem todo o resto com os estereótipos que têm em mente. Sem dúvida, essas imagens não são críticas, derivam do senso comum e expressam o imaginário social. No entanto, elas cumprem uma importantíssima função social, conforme Amossy e Pierrot:

O estereótipo esquematiza e categoriza, mas esses procedimentos são indispensáveis para a cognição, mesmo quando conduzem a uma simplificação e a uma generalização, às vezes, excessivas. Temos necessidade de relacionar aquilo que vemos modelos preexistentes para poder compreender o mundo, realizar previsões e regular nossas condutas (Amossy; Pierrot, 2022, p. 36).

Essa ambivalência constitutiva que caracteriza os estereótipos no pensamento contemporâneo reabilitou a noção, destacando as suas funções construtivas e neutralizando, em parte, os aspectos depreciativos do fenômeno.

Nesse sentido, segundo Muñoz (2008), no final da década de 1970, quando os estudos cognitivos foram agregados à Psicologia Social, um novo tratamento foi dado às informações sociais, sobretudo no que se refere à forma como são selecionadas, codificadas e memorizadas. Dessa forma, os estereótipos passaram a ser considerados, nas pesquisas da área, como operações mentais próprias de todo indivíduo que vive em sociedade, capazes de desvelar processos cognitivos de aquisição, elaboração e armazenamento de informações.

Em relação às inconsistências observadas acerca do recurso do estereótipo, como erros de percepção e memorização, que se dão no processo de esquematização e categorização dos indivíduos, seus grupos e da realidade, Leyens, Yzerbyt e Schadron (1996, p. 12) distinguem dois conceitos, o de estereótipo e de estereotipagem (ou estereotipização). Para os autores, os estereótipos referem-se aos conteúdos sociais e a estereotipização, ao processo individual que tem lugar no contexto social e é moldado por ele. É possível prescindir de alguns conteúdos, porém não do processo. A distinção conceitual propõe o descentramento do objeto,

possibilitando preservar o entendimento de que a esquematização é indispensável para a cognição, revelando-se fecunda para novas reflexões sobre o fenômeno da estereotipia.

2.6 Atitudes Linguísticas

Nesta seção, apresentamos as principais abordagens acerca das atitudes linguísticas, que reverberam, sobretudo, na sua conceitualização.

O conceito de atitude começou a ser abordado, nos anos de 1960, pela Psicologia Social, que buscava compreender certos comportamentos e suas motivações, nas interações sociais. O psicólogo Wallace Lambert (1967) é considerado o precursor nos estudos de atitudes linguísticas, bem como criador, com os seus pares da *McGill University*, do teste de *Matched Guise* (sobre essa técnica voltamos a tratar nas subseções 2.6.2 e 3.3.2.1).

Desde o começo, o conceito de “atitude” passou a ser usado amplamente. No entanto, a imprecisão do termo e a fragilidade do seu status conceitual foram determinantes para que os pesquisadores da época se esforçassem para defini-lo de forma mais precisa e técnica.

De acordo com Muñoz (2008, p. 59), também na década de 1960, realizaram-se importantes retoques teóricos do termo “atitude”. Um desses retoques diz respeito às perspectivas por meio das quais foi possível abordá-lo: a behaviorista e a mentalista.

Pela corrente behaviorista, a atitude é empregada como um conceito compatível com o comportamento em relação a algo (Corbari, 2013, p. 62). Em oposição, a corrente mentalista concebe atitude como uma complexa atividade mental que vincula crenças à ação (ou à predisposição de agir) dos indivíduos, diante de fatos ou objetos (Muñoz, 2008).

Nesse sentido, Bernieri (2017, p. 64) destaca que, quando se comparam as duas perspectivas, identifica-se a principal controvérsia entre ambas. Na abordagem mentalista, é o pensamento do indivíduo que dirige as suas atitudes, muitas vezes, tornando possível prevê-las. Enquanto na behaviorista, a direção se dá ao contrário, ou seja, é o comportamento do indivíduo que performa seu pensamento, de modo que não é possível antecipar e tipificar outras condutas.

Outro aprimoramento teórico relevante desse período diz respeito à sua estrutura. Duas grandes hipóteses, a multidimensional e a unidimensional, emergiram dos principais estudos realizados na década de 1960. Conforme Muñoz (2008, p. 60), a hipótese multidimensional propõe uma estrutura complexa para as atitudes, dividida em três domínios: o cognitivo (conhecimentos e crenças), o afetivo (julgamentos e avaliações) e o comportamental (conduta). Já a teoria unidimensional define a dimensão afetiva como a única a compor a estrutura das atitudes. Nesse sentido, sob essa perspectiva, as atitudes carregam em si apenas sentimentos, o que resulta em uma distinção conceitual clara entre atitudes (domínio afetivo) e crenças.

Lambert (1967) e Lambert e Lambert (1972) propõem uma natureza tripartida para as atitudes. Segundo os autores, toda atitude é composta pela soma de todas as crenças, sentimentos e emoções em relação a um objeto ou realidade específica, influenciando o comportamento ou a tendência à ação dos indivíduos. Nessa perspectiva, apresentam uma definição alinhada à hipótese multidimensional das atitudes:

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais, ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. (Lambert; Lambert, 1972, p. 78)

A perspectiva unidimensional também conta com defensores. O sociolinguista López Morales (1993) propõe que as atitudes são compostas por um único componente, o conativo. Nessa perspectiva, para o autor, a atitude se equivale exclusivamente ao comportamento, que é influenciado pelas crenças e sentimentos presentes em um determinado grupo ou comunidade.

O debate conceitual em torno das atitudes linguísticas se configura como um tema complexo e polêmico, mas que, por sua vez, tem demonstrado ser um campo fértil para a investigação sociolinguística. De modo geral, mesmo que ainda não haja um consenso definitivo, as atitudes linguísticas são comumente compreendidas como uma predisposição a um comportamento que "pressupõe, antes de tudo, a prévia ocorrência de um processo cognitivo de percepção e avaliação subjetiva" (Sene, 2019, p. 315).

Nesse sentido, as atitudes linguísticas positivas em relação a determinadas formas ou usos da língua podem, por exemplo, acelerar a efetivação de mudanças linguísticas (Sene, 2019, p. 315), promover o respeito às variedades linguísticas,

influenciar o predomínio de uma língua em detrimento de outra em determinados contextos e tornar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras mais eficaz.

Outro ponto crucial e ainda em debate entre os pesquisadores é o da existência da categoria "atitudes linguísticas neutras". Sociolinguista como Moreno Fernández (1998) e López Morales (1993) defendem que a ausência de uma postura positiva ou negativa em relação a fatos linguísticos configura uma ausência de atitudes, não uma categoria autônoma. Entretanto, Labov (2008 [1972], p. 59), em seus estudos sobre a centralização dos fonemas na fala dos habitantes de Martha's Vineyard (/ay/ em "light" e /aw/ em "house"), identificou três categorias de atitudes: positivas (sentimentos favoráveis ao local), negativas (desejo de deixar a ilha) e neutras (ausência de opiniões sobre Martha's Vineyard). No Brasil, em pesquisas mais recentes sobre atitudes linguísticas, autores como Balthazar (2016; 2018), Carraro (2018), Loregian-Penkal (2018) e Botassini (2018) propuseram e aplicaram o conceito de "atitudes neutras" para categorizar as manifestações de falantes em relação às variedades não padrão do português brasileiro.

Essa proposta provoca importantes questionamentos e convida a um aprofundamento do debate sobre o tema, começando pelo que pondera Bisinoto:

As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos (Bisinoto, 2007, p. 24)

Nesse contexto, a reflexão de Bisinoto se torna crucial para o debate. Homens e mulheres constroem experiências, tecnologias e cultura, moldados pelas contingências de um tempo histórico específico. A neutralidade nesse processo é ilusória, uma máscara para a negação da diferença linguística e a perpetuação de relações de poder desiguais. Toda percepção e toda avaliação linguística carregam consigo uma carga ideológica e social. Portanto, as atitudes linguísticas apresentam uma forte relação com os fatos sociais, levando os falantes a transferirem os significados sociais atribuídos a um determinado grupo à variedade/variante linguística utilizada por ele.

Diante disso, torna-se fundamental questionar quais aspectos estão sendo considerados na defesa das atitudes linguísticas neutras. É possível que um falante

não tenha opinião formada sobre a variação linguística? Ou a aparente neutralidade esconde outras formas de invisibilidade linguística?

Na mesma direção de Bisinoto (2007), estudos de atitudes linguísticas, cujos investigadores têm aplicado abordagens multiestratégicas, como o teste de *Matched Guise* (Corbari, 2013; Bijvoet; Fraurud, 2016; Carraro, 2018; Botassini, 2018; Freitag, 2020; 2021, entre outros), demonstram que os ouvintes tendem a ter reações, mesmo que leves, ao estímulo apresentado, o que sugere que uma atitude verdadeiramente neutra é rara.

Lambert (1967; 1972), um dos autores da técnica do *Matched Guise*, mostrou que as atitudes linguísticas são influenciadas por associações sociais e culturais com a língua, o que dificulta a existência de uma atitude neutra. Suas pesquisas indicam que as pessoas frequentemente têm respostas afetivas e cognitivas aos *guises* que revelam julgamentos implícitos.

Diante de tais argumentos, é possível inferir que, em muitos casos, a ausência de atitudes linguísticas, sobretudo positivas, pode estar vinculada ao preconceito linguístico. Isso se manifesta quando determinadas variedades linguísticas são estigmatizadas e consideradas inferiores, inadequadas ou até mesmo "erradas" em comparação com uma suposta variedade "padrão". Esse preconceito pode se manifestar de diversas formas, direcionado a diferentes tipos de dialetos, formas de falar associadas a grupos étnicos ou sociais específicos, ou até mesmo a variantes não nativas de uma língua.

Por fim, e não menos importante, cabe destacar que as atitudes linguísticas não são características inatas dos indivíduos, mas sim desenvolvidas ao longo do seu processo de socialização. Nesse sentido, elas moldam identidades linguísticas, sustentadas e compartilhadas por meio das crenças, valores e representações que circulam nos grupos e comunidades. Diante do cenário exposto, a relevância do tema das atitudes para os estudos sociolinguísticos torna-se evidente. De modo resumido, as atitudes linguísticas possibilitam:

- a compreensão das comunidades linguísticas e de fala (Corbari, 2013);
- o entendimento de fatores relacionados aos processos de variação e mudança linguística;
- a compreensão do desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes;

- o conhecimento das inferências ou reações subjetivas dos falantes acerca dos usos linguísticos.

Na próxima seção, dedicaremos especial atenção à estrutura das atitudes linguísticas, destacando seus componentes cognitivos e afetivos.

2.6.1 Entrecruzamento do conceito de atitudes linguísticas com aspectos como reflexividade e afetividade

Na seção anterior, ao explorarmos o conceito de "atitude", observamos que as "atitudes linguísticas" se configuram como uma categoria específica, tendo como objeto não as línguas em si, mas sim os grupos e indivíduos que as utilizam. Essa distinção abre caminho para entender a relação intrínseca entre as atitudes linguísticas e um conceito de língua que as reconhece como indissociáveis dos fatos sociais.

A língua, nesse contexto, simboliza as distinções geradas pelos diversos modos de vida dos indivíduos, reverberando na fala as marcas peculiares que revelam procedência, gênero, classe sociocultural e outros aspectos identitários (Balthazar, 2018, p. 190). Essa carga de valor social na fala se manifesta quando, ao ouvirmos a língua do outro, identificamos e avaliamos suas variações, assumindo o papel de "juízes" e atribuindo-lhes nossas crenças e valores, que, em última análise, transcendem a individualidade e refletem o grupo e a comunidade aos quais pertencemos.

Diante desses aspectos, Lourenço (2014, p. 1) conceitua as atitudes linguísticas como a consciência que os indivíduos possuem sobre seu idioma, permitindo a compreensão da variação e da diversidade linguística. A definição de atitude linguística em Lourenço (2004, p. 1) remete à ideia de um conhecimento que os falantes detêm sobre as diferenças existentes entre suas línguas e a do outro, possibilitando-lhes identificar, categorizar e fazer escolhas sobre como e quando usá-las.

Em consonância com essa perspectiva, Fasold (1984, p. 176) também atribui às atitudes linguísticas reflexividade e intencionalidade. O autor também argumenta que, por meio das atitudes, é possível vislumbrar o futuro das línguas, já que estas revelam as crenças, as representações cognitivas e os sentimentos que fundamentam as escolhas dos indivíduos e de seus grupos.

Diante das conceituações apresentadas, dois aspectos relevantes se destacam. O primeiro diz respeito à noção de identidade que as atitudes linguísticas carregam, e que decorre da compreensão de que "as marcas culturais se transmitem ou se sedimentam por meio da língua" (Aguilera, 2008, p. 106).

Nesse sentido, nas definições de Lourenço (2014, p. 1) e Fasold (1984, p. 176), a consciência emerge como elemento crucial, revelando que as atitudes dos falantes são o resultado de crenças que moldam seus posicionamentos e determinam como percebem e interpretam as diferenças linguísticas e culturais.

O segundo aspecto encontra-se na perspectiva adotada pelos autores e que reverbera em suas definições: as atitudes linguísticas não são meros automatismos ou julgamentos superficiais, ao contrário, elas configuram-se como um fenômeno complexo. Essa complexidade, por sua vez, reside na interdependência de três elementos fundamentais: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Temos aqui a teoria multidimensional (Lambert, 1967; Labov 2008[1972]) das atitudes linguísticas que as concebe como uma estrutura robusta, tripartida em dimensões que se interconectam.

Na esteira das reflexões realizadas, é possível dizer que a visão tripartida das atitudes é consenso entre os estudiosos da área (Labov, 2008 [1972]; Moreno Fernández, 1998; Gómez Molina, 1998; Kaufmann, 2011; Corbari, 2013; Schmid, 2014; Freitag; Santos, 2016; Botassini, 2018; Bolívar, 2023, entre outros). De forma detalhada, é possível vislumbrar a tripartição das atitudes da seguinte maneira:

- dimensão cognitiva: é a base das atitudes linguísticas, responsável pela construção do psiquismo da língua. É nesse âmbito que se configuram os saberes, as crenças, os conhecimentos, a consciência linguística e a consciência sociolinguística que os indivíduos possuem sobre a língua e seus usos. Segundo Silva e Gomes (2018, p. 59), essa dimensão define os critérios que orientam as avaliações e os comportamentos linguísticos;
- dimensão afetiva: entrelaçada à dimensão cognitiva, comporta as emoções e os sentimentos que os falantes nutrem em relação à língua. Essa conexão, como apontam Silva e Gomes (2020, p. 59), molda, sobretudo, a consciência que os indivíduos possuem sobre as variações linguísticas;
- dimensão comportamental: as crenças e os conhecimentos da dimensão cognitiva influenciam as emoções da dimensão afetiva, que, por sua vez, se

traduzem em ações na dimensão comportamental. Essa interdependência dinâmica configura a natureza complexa das atitudes linguísticas.

É possível visualizar tal dinâmica dos componentes estruturais das atitudes por meio da figura 2. Vejamos.

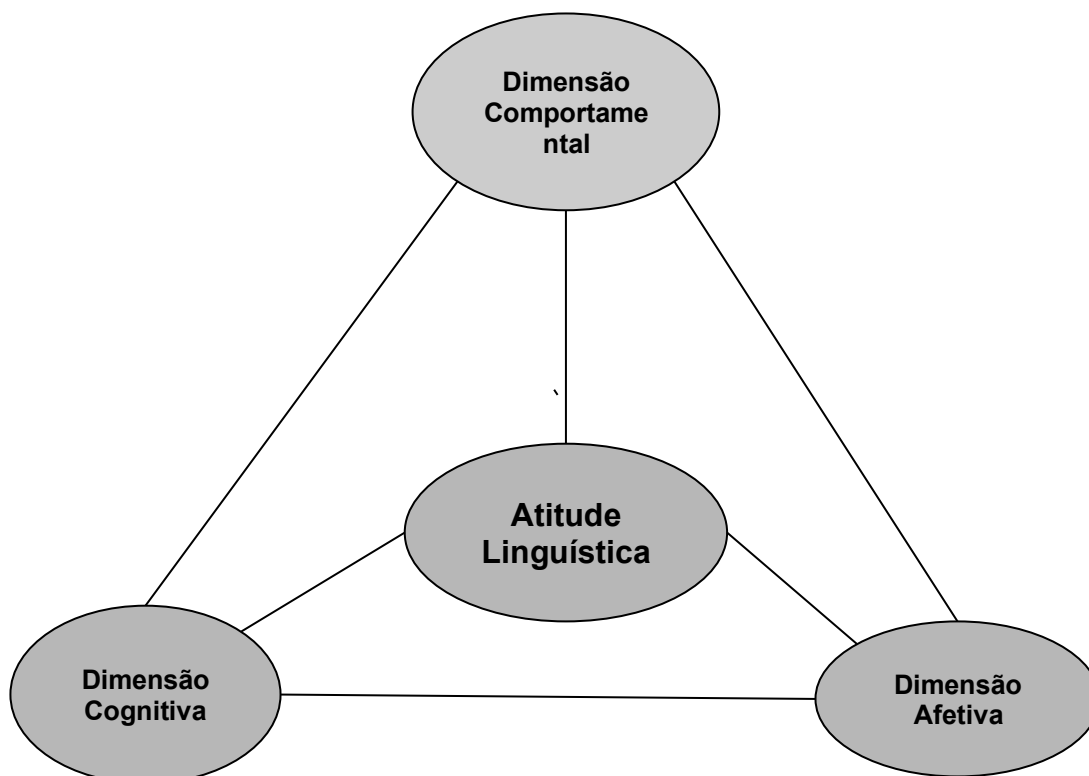


Figura 3 - Atitudes linguísticas: uma estrutura complexa. Fonte: Autora.

A figura em questão revela que as três dimensões não se apresentam de forma isolada, mas sim como uma estrutura dinâmica e interconectada. Assim sendo, as crenças e os conhecimentos da dimensão cognitiva influenciam as emoções da dimensão afetiva - e também são influenciados por ela - que, por sua vez, se traduzem em ações na dimensão comportamental. Essa interdependência configura a natureza das atitudes linguísticas. Tal modelo enseja, ainda, a reciprocidade e complementaridade entre os seus três componentes, que se articulam de forma holística e não hierárquica, em um processo que requer etapas, bem como a gestão de diferentes habilidades.

Com base nos elementos discutidos nesta seção, propusemos uma definição para as atitudes linguísticas, na qual as concebemos como uma estrutura dinâmica de avaliações. Nesse contexto, “avaliação” equivale a um termo de cobertura por meio

do qual é possível captar as nuances e a complexidade desse fenômeno, abrangendo diferentes níveis. Um deles é o das avaliações perceptuais, menos atentas e mais subjetivas, elas moldam a forma como a língua e os indivíduos que a utilizam são percebidos e sentidos. Manifestam-se em reações imediatas, intuições e impressões, muitas vezes baseadas em estereótipos ou preconceitos linguísticos. O outro nível é o que abarca as avaliações explícitas, mais conscientes e compartilhadas na comunidade linguística ou de fala. Essas avaliações se manifestam no discurso subjetivo, nas teorizações dos falantes sobre os fenômenos da língua e nos juízos que fazem sobre seus usuários. Ambos os níveis se influenciam reciprocamente. Nesse sentido, a definição proposta ratifica a natureza multifacetada das atitudes linguísticas e seus condicionantes, entendendo que elas não se restringem a julgamentos simples e binários.

Na próxima seção, tratamos das principais abordagens teórico- metodológicas por meio das quais tem se buscado medir as atitudes linguísticas.

2.6.2 Abordagens teórico-metodológicas e as principais críticas em relação à investigação das atitudes

Em se tratando da investigação das atitudes linguísticas, alguns dos seus principais desafios residem em sua medição e, conseqüentemente, na definição das abordagens metodológicas que podem ser aplicadas para obtê-las. Capturar e analisar as reações subjetivas dos falantes exige metodologias sensíveis às suas especificidades. Diferentes métodos utilizados, coerentes com as principais perspectivas que explicam as atitudes linguísticas, têm suas vantagens e limitações. Vejamos.

Abordagens teórico-metodológicas diretas e indiretas têm sido escolhidas e aplicadas com o intuito de colher as atitudes linguísticas dos falantes a respeito das variantes e variedades linguísticas. Nessa direção, Silva e Gomes (2020, p. 58) explicam que, por meio de abordagem direta, as atitudes linguísticas são medidas a partir de técnicas que comparam o que se *fala e avalia* a partir do que se produz. Esse processo inclui os discursos, as teorizações sobre a língua, os metacomentários dos falantes - gerados em procedimentos como grupos focais, entrevistas, autorrelatos - a partir dos quais é possível explorar as avaliações dos falantes sobre a diversidade linguística. No entanto, essa estratégia enfrenta críticas, principalmente em relação à

influência da consciência dos participantes sobre as suas respostas. Ao terem conhecimento do tipo de variação linguística em foco e, sobretudo, quando essa variação é considerada de menor prestígio social, os falantes tendem a regular seus discursos para atender às expectativas do pesquisador. Essa regulação, consciente ou menos consciente, pode distorcer a realidade das atitudes linguísticas, dificultando a obtenção de dados autênticos.

Em contraste com as abordagens diretas, as quais convidam os participantes a expressarem suas opiniões e sentimentos de forma aberta e consciente, as abordagens indiretas exploram as atitudes linguísticas de forma mais sutil, buscando desvelar suas inferências sobre os fatos da língua. Segundo Amaral (2014, p. 2), a técnica mais frequentemente usada para colher as reações subjetivas dos falantes é o teste de *Matched Guise*, que, *grosso modo*, pode ser traduzida como tarefa de máscaras ocultas ou pares falsos.

A técnica de *Matched Guise* consiste em apresentar gravações curtas, de leituras ou falas espontâneas realizadas por falantes bilíngues, que são usadas como estímulos junto a uma escala de diferencial semântico. Essa escala visa identificar as atitudes linguísticas dos ouvintes em duas grandes dimensões: *status* e *solidariedade*. A dimensão de *status* avalia percepções relacionadas ao prestígio, competência, e poder do falante, enquanto a dimensão de *solidariedade* mede percepções de simpatia, confiabilidade, e proximidade social.

Ao analisar as respostas dos participantes à tarefa, os pesquisadores podem desvendar alguns elementos como, por exemplo, os seus preconceitos implícitos em relação a diferentes variedades linguísticas, mesmo que não estejam conscientes disso. O teste de *Matched Guise* possibilita também conhecer as associações que os falantes fazem entre a língua e a identidade social de outros usuários, bem como minimiza a influência do investigador sobre as respostas dos participantes.

Contudo, como apontam os estudiosos do fenômeno, dentre eles Silva e Gomes (2020, p. 58) e Schmid (2014, p. 156), as abordagens indiretas apresentam suas limitações, tais como as destacadas a seguir:

- a implementação do procedimento pode ser complexa, exigindo o emprego de *softwares* e, com isso, algum conhecimento técnico para o seu manejo;
- a interpretação das respostas dos participantes pode ser desafiadora e exige cautela e atenção para evitar conclusões precipitadas.

Tendo em vista os aspectos como os mencionados anteriormente, é possível considerar que a investigação das atitudes linguísticas, na busca por sua compreensão profunda e abrangente, requer a construção de um panorama multifacetado. Nessa direção, Schmid (2014, p. 157) defende a triangulação linguística, como estratégia metodológica para alcançar tal objetivo.

A triangulação linguística propõe a escolha e o uso de diferentes técnicas e procedimentos metodológicos, provenientes de perspectivas qualitativas e quantitativas. Essa combinação estratégica permite: i) a captura da natureza das atitudes linguísticas, enriquecendo sua análise; ii) a relativização das respostas inadequadas, aprimorando a confiabilidade dos dados e iii) a construção de uma visão integrada, oportunizando uma análise detalhadas e inter-relacionadas das atitudes dos participantes.

Nesse sentido, alguns estudos interessantes foram e têm sido realizados, visando compreender as avaliações dos falantes em diferentes contextos linguísticos. Um deles é o estudo de Bijvoet e Fraurud (2016), que analisaram a consciência sociolinguística e as atitudes linguísticas de jovens multilíngues em relação às marcas do multilinguismo em variedades padrão e não padrão do sueco. Por meio de diferentes abordagens como o teste de *Matched Guise*, entrevistas sociolinguísticas, grupos focais e mapas de percepção geográfica, as pesquisadoras constataram, entre outras informações significativas, que os participantes multilíngues tinham concepções heterogêneas sobre como é o sueco padrão.

Em seu estudo, as pesquisadoras brasileiras Freitag e Santos (2016) combinaram diferentes métodos para analisar as atitudes de jovens universitários sergipanos em relação à variação oclusiva [t, d] *versus* africadas [tʃ] e [dʒ]. Nesse estudo, as investigadoras usaram a tarefa de percepção *Verbal Guise*⁶, associada à entrevista sociolinguística e ao mapeamento do perfil social dos participantes. Os resultados obtidos revelaram os estereótipos vinculados às variantes investigadas, bem como apontaram os direcionais de uma mudança linguística a favor da forma palatalizada, mais prestigiada, em contraponto à forma não palatalizada, que sofre mais estigma social.

⁶ Tarefa de percepção que difere da *Matched Guise* por conter vozes provenientes de diferentes falantes.

Ambos os trabalhos exemplificam a triangulação metodológica apontada por Schmid (2014, p. 157) como uma decisão que traz benefícios à compreensão das atitudes linguísticas, na medida que possibilita aos pesquisadores olharem os dados de forma integrada, de modo a obterem resultados significativos acerca da problemática.

Ainda a favor do uso de abordagens multiestratégicas na investigação de fenômenos da mente, Damásio (2022, p. 17) declara que não “há outro modo de proceder”, já que os procedimentos multifacetados se constituem na atualidade como o estado da arte e “contribuem bastante para minimizar as dificuldades”.

Na próxima seção, tratamos, em um primeiro momento, da definição de um importante componente das atitudes linguísticas: a consciência sociolinguística, abordando-a a partir de dois grandes domínios, o da percepção e o do metadiscurso.

2.7 Consciência Sociolinguística - conceitualização e reflexões

Nesta seção, antes de desenvolvermos a temática referente à consciência sociolinguística, abordamos brevemente o conceito de consciência, sob a perspectiva neurobiológica. Nossa escolha por essa teoria, em meio a diversas outras que tratam do tema, se justifica pelas valiosas contribuições que oferece para a compreensão das complexas relações entre mente, linguagem e atitudes linguísticas.

2.7.1 Sobre o termo consciência

O renomado neurocientista António Damásio (2022, p. 100) classifica o termo “consciência” como um verdadeiro “pesadelo linguístico”. Essa afirmação reflete a complexa e multifacetada natureza da consciência, que ao longo da história intrigou estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, bem como o público em geral. Incessantes pesquisas têm buscado esmiuçar o que consideram enigmas ou problemas que se formam ao redor do fenômeno. Muitos, inclusive, perpassam gerações e ganham *status* de “mistério”, tornando ainda muito distante um final para o debate.

Em contraste com a visão que considera as questões sobre a consciência como enigmas insolúveis, Damásio (2022) adota uma postura mais otimista. Para o neurocientista, as perguntas sobre a natureza, a importância e a ubiquidade da

consciência podem ser respondidas, ainda que a empreitada exija o esforço conjunto de diversas áreas do conhecimento, como a neurobiologia, a biologia e a psicologia.

Damásio propõe uma visão inovadora da consciência, fundamentando-a em processos neurais específicos que ocorrem no cérebro. Segundo ele, a consciência surge do "sentimento de si mesmo", que se origina da integração de diversas áreas cerebrais, incluindo o controle do corpo, as emoções e a memória. Essa perspectiva pode contribuir, por exemplo, para a compreensão da influência das emoções nas atitudes linguísticas dos indivíduos.

O estudioso defende que a consciência está intrinsecamente vinculada à mente e que esta, por sua vez, se liga, invariavelmente, a um organismo vivo. Dessa premissa, derivam aspectos cruciais para a teoria:

- mente e consciência não são sinônimos. A consciência, segundo Damásio, é um estado singular da mente, um estado de "sentir" e "saber" que surge da atividade cerebral;
- a mente pertence a um organismo específico que, por sua vez, é proprietário de uma mente. Essa perspectiva do organismo ou noção sentida de si, *self*, é um elemento fundante da consciência.

Pelo exposto, é possível inferir algumas qualidades da consciência que podem ser usadas para defini-la, com base em uma abordagem neurobiológica. A noção de si, ou "self", é a condição fundamental para a existência da mente consciente. Essa noção, formada pela integração de diversas áreas cerebrais, funciona como um certificado de identidade da mente, reunindo e apresentando conhecimentos que nos permitem nos reconhecermos como indivíduos distintos.

Nesse sentido, Damásio (2022, p. 101) ratifica que a consciência produz subjetividade e, como tal, manifesta-se através dos sentimentos, que funcionam como mediadores na relação com o mundo, e da noção de sujeito, que nos permite reconhecer que tudo o que vemos, sentimos e escutamos nos pertence, tem uma referência subjetiva.

Com base nesse contexto, Damásio amplia a definição de consciência, tratando-a como um estado mental imbuído de sentimento e de uma noção de propriedade, por meio do qual os organismos vivos apreendem, momento a momento, "o mundo dentro de si e, prodígio dos prodígios, o mundo que o cerca" (Damásio, 2022, p. 104).

Finalizadas as considerações a respeito do termo consciência, a partir de uma perspectiva atual e de base neurobiológica, devido ao pilar psicolinguístico no qual este trabalho se ancora, encaminhamos a próxima subseção, onde discutimos questões pertinentes à consciência sociolinguística, com foco no conceito e seus desdobramentos, a partir da revisão de oito trabalhos vinculados à temática das reações e avaliações linguísticas.

2.7.2 Consciência sociolinguística pelo viés da percepção

Os estudos sobre a consciência sociolinguística, embora relativamente recentes, ganharam força nos últimos anos, despertando o interesse de diferentes áreas da linguística, como a sociolinguística, a psicolinguística, a antropologia linguística e a emergente Linguística Folk. À sua investigação se interpõe uma série de desafios complexos que incluem questões referentes à metodologia, bem como a aspectos teóricos que se circunscrevem à precisão do conceito. No entanto, ao passo que os diferentes campos científicos dialogam, novas suposições sobre sua conceitualização, sua função e relevância emergem. Esse compartilhamento de ideias e conhecimentos permite reconfigurar o conceito, aprimorar as metodologias de investigação e avançar na compreensão, sobretudo, de como os significados sociais intervêm na percepção e produção dos falantes.

No estudo de Ualt, Mozzillo e Limberger (2022), os autores propõem dois grandes vieses para o exame da consciência sociolinguística: o da percepção e o do discurso metalinguístico. Tratamos nesse momento do viés da percepção.

Segundo Tesch, Mendes e Machado (2022), atualmente, nos estudos da Sociolinguística, o termo “percepção” tem sido usado para referir as associações realizadas pelos falantes entre formas linguísticas e significados sociais, em um contexto de experimentos nos quais os ouvintes são levados a reagir a estímulos sonoros. Nesse caso, se houver alguma variação nas reações, esta pode ser atribuída à forma linguística que serviu de estímulo ou *guise* (Tesch; Mendes; Machado, 2022, p. 8). Os experimentos de percepção, portanto, configuram-se como um dos meios para decifrar significados sociais potencialmente vinculados às formas linguísticas.

Nota-se, nesse contexto, que a “percepção” apresenta-se como um termo de cobertura que envolve diferentes níveis de avaliação linguística. Em um extremo, encontramos um nível abaixo da consciência, onde a percepção se manifesta por meio

de reações menos conscientes dos falantes em relação aos usos linguísticos. Já no outro extremo, reside a consciência das variações da língua e seus significados sociais, expressa através de comentários e reflexões metalinguísticas. Por meio do estudo de Bijvoet e Fraurud (2016), é possível explicitar a inter-relação entre os conceitos de percepção e consciência sociolinguística, bem como a dinâmica do processo.

Em seu estudo longitudinal e exploratório, as pesquisadoras suecas buscaram examinar as percepções de jovens estudantes, tanto monolíngues quanto multilíngues, de Estocolmo, acerca da variação sociolinguística em seu ambiente. O objetivo central era investigar como a heterogeneidade das percepções desses jovens se relacionava com os modelos de linguagem considerados necessários para alcançar boas notas e conquistar bons empregos. Para tanto, Bijvoet e Fraurud usaram a percepção como um termo abrangente para integrar aspectos da consciência sociolinguística e das atitudes linguísticas, considerados, pelas autoras, fundamentais para melhor compreender o comportamento linguístico e as escolhas linguísticas dos participantes da pesquisa.

No contexto investigativo do estudo sueco, as atitudes referem-se aos aspectos afetivos presentes nas reações avaliativas dos falantes em relação às variedades linguísticas. Geralmente, elas refletem o que esses falantes pensam a respeito de um grupo ou indivíduo e não à língua ou à variedade em si. Isso significa que as atitudes em relação a um sotaque regional, por exemplo, podem ser diferentes das atitudes em relação à língua padrão, mesmo que ambas façam parte da mesma língua. A consciência sociolinguística, por outro lado, se refere à atenção e à compreensão dos falantes à variação nas formas de falar próprias e de outros. Essa consciência se manifesta por meio de comentários metalinguísticos sobre a linguagem, como por exemplo, quando uma pessoa comenta sobre a diferença entre dois sotaques em um contexto específico.

Bijvoet e Fraurud (2016) organizaram uma abordagem metodológica multiestratégica que incluía, entre outros procedimentos, um experimento de percepção: o teste de *Matched Guise*. Tal procedimento teve como finalidade eliciar reações inconscientes, mais espontâneas, dos 345 participantes da pesquisa em relação a 12 estímulos linguísticos. Esses estímulos consistiam em gravações de fala de locutores distintos, utilizando diferentes variedades da língua, sendo que dois deles foram produzidos pelo mesmo locutor voluntário. Essa estratégia permitiu aos

pesquisadores avaliar se os participantes rotularam o sueco falado pelo mesmo locutor de forma igual, mesmo quando apresentado em diferentes contextos.

De maneira geral, em relação à ativação da consciência sociolinguística, nesse contexto de experimento de percepção, foram gerados dados que apresentaram as seguintes tendências: i) todos os participantes, monolíngues e bilíngues, estiveram atentos à dimensão da etnia (suecos vs. imigrantes); ii) os participantes monolíngues estiveram atentos à classe social; iii) os participantes bilíngues concentraram-se na correção e, em menor medida, na autenticidade da fala. Essa tendência pode ser interpretada como um reflexo da busca por um modelo de linguagem idealizado, que combine fluência e aderência à norma padrão. Observou-se, ainda, que tanto na percepção quanto na produção, a consciência sociolinguística foi ativada como um “filtro” que possibilitou indexar determinadas informações sociais às formas e usos linguísticos.

Com base nos dados do seu estudo, Bijvoet e Fraurud (2016) defenderam que os ouvintes participantes, especialmente os bilíngues e plurilíngues, demonstraram uma abertura para incluir uma ampla gama de variedades linguísticas no que consideram “bom sueco”. Nessa perspectiva, uma norma monolíngue restrita foi substituída por uma norma padrão mais expandida e fluida, capaz de abarcar a diversidade de falantes que compõem a sociedade sueca contemporânea, reconhecendo e valorizando as diferentes variedades linguísticas presentes no país. As autoras ainda argumentaram que os jovens que experimentam a diversidade linguística atual não só a abraçam, como também estão engajados na construção da dita norma expandida. Essa construção da norma se dá de forma interativa e colaborativa, ampliando-a e flexibilizando-a, ao incorporar novas formas de expressão e reconhecer a legitimidade de diferentes variedades linguísticas.

O estudo de Bijvoet e Fraurud (2016) viabilizou, ainda, um conceito de consciência sociolinguística sob o viés da percepção, tratando-a como um processo cognitivo e atencional que se desdobra em níveis: i) inconsciente, no qual os falantes não detectam a variação; ii) implícito, em que há identificação da variação linguística, porém os usuários da língua não conseguem categorizá-la e verbalizá-la; iii) explícito, no qual os falantes identificam, categorizam e produzem metacomentários sobre a variação da língua.

No Brasil, os estudos com foco na consciência sociolinguística ainda são incipientes. Atualmente, Raquel Freitag (2016; 2020; 2021) desponta com trabalhos

cujo escopo se circunscreve ao tema. Em uma de suas investigações mais recentes, Freitag (2020) analisou a consciência sociolinguística a partir dos reparos que os falantes realizam durante a leitura em voz alta. Para a pesquisadora, reparos como as pausas, os gaguejos e os lapsos da língua, que emergem no ato de ler, informam onde os participantes detêm-se para pensar, isto é, revelam os custos do processamento linguístico. Dessa forma, tais reparos podem ser tomados como estratégias ou atitudes por meio das quais os falantes buscam substituir uma variante por outra, quase sempre a de maior prestígio.

Em sua análise da consciência sociolinguística, Freitag (2020; 2021) a define como um tipo de conhecimento que se desenvolve a partir das experiências individuais, agregadas ao longo da vida, com as variações linguísticas. Essa compreensão, segundo a autora, não se limita a um simples reconhecimento das diferenças, mas sim, envolve a capacidade de identificá-las, compreendê-las e utilizá-las de forma estratégica. Freitag argumenta que a consciência sociolinguística se manifesta em três níveis distintos, cada qual representando um grau de conhecimento e controle sobre as variações linguísticas:

- nível da percepção: nesse domínio, os indivíduos percebem as diferenças linguísticas, mas não conseguem explicá-las ou conectá-las a um grupo social específico. Eles percebem a forma, mas não a corrigem e não são corrigidos quando a usam. É o nível inconsciente, caracterizado pelo reconhecimento intuitivo e pelas ausências de análise e categorização;
- nível do reconhecimento: nesse nível, o conhecimento sociolinguístico é mais explícito. Os indivíduos conseguem identificar "o que é diferente" nas variedades linguísticas e fazer inferências sobre os falantes. Essas inferências podem ser ou não objeto de reflexões sobre a linguagem. Essa dimensão está marcada, sobretudo, por uma análise crítica incipiente que possibilita, justamente, a realização de inferências pelos falantes;
- nível da estereotipia: no nível dos estereótipos, os indivíduos não apenas identificam as diferenças linguísticas, mas também as associam a estereótipos e julgamentos sociais. As variações linguísticas se tornam objeto de forte julgamento linguístico, reflexão, automonitoramento e correção. Nesse sentido, as principais características desse nível são o controle e a correção que incidem no comportamento e produção linguística dos usuários da língua.

Em estudo recente (Freitag, 2021), a investigadora explora a dinâmica da consciência sociolinguística, destacando que todos os falantes, em algum momento, a mobilizam ao buscarem compreender e explicar as diferentes formas de falar de outros usuários da língua. A autora ressalta a importância de entendermos a formação dessa consciência, pois ela se origina da complexa interação entre o conhecimento popular sobre o funcionamento da língua, o prescritivismo linguístico presente em diversas esferas sociais e a busca por um status científico para a linguagem. Nessa direção, Freitag (2021, p. 3) argumenta que a mobilização da consciência sociolinguística, por meio de estudos de percepção, oferece uma rica gama de informações sobre como os significados sociais se associam às variações linguísticas, tanto em termos regionais quanto sociais.

A abordagem da consciência sociolinguística proposta por Freitag (2020; 2021) oferece uma visão crítica da relação entre linguagem e sociedade. Por meio de seus estudos é possível visualizar, também, a relação consciência sociolinguística-atitudes linguísticas, enquanto fenômenos interconectados, dinâmicos e multifacetados. Nesse sentido, a autora demonstra que estudos com tal foco são cruciais para a compreensão de como os indivíduos constroem sua identidade social e se posicionam no mundo através da linguagem. Eles também contribuem para o desenvolvimento de políticas linguísticas e práticas educacionais que promovem a inclusão linguística e o respeito à diversidade.

A abordagem de Freitag (2020, 2021) encontra ressonância na visão de Broch (2014) sobre a importância da conscientização linguística em um contexto de educação plurilíngue. Ambas as autoras defendem a necessidade de promover o respeito pelas diferenças linguísticas e culturais, fomentar a competência linguística e intercultural, engajar os indivíduos na proteção e revitalização de línguas e culturas ameaçadas e desconstruir estereótipos negativos.

Ao analisarmos a conceitualização da consciência sociolinguística sob o viés da percepção, tendo como referências os estudos de Freitag (2020; 2021) e Bijvoet e Fraurud (2016), observamos simetrias que enriquecem a sua compreensão. Ambos os trabalhos convergem em aspectos relevantes da consciência sociolinguística, destacando a presença de níveis atencionais/consciência e de estímulos salientes como elementos chave no processamento linguístico.

Freitag (2020; 2021) e Bijvoet e Fraurud (2016) concordam com que a consciência sociolinguística se caracteriza como um processo semiótico-cognitivo que

se desenvolve a partir das experiências dos indivíduos com a diversidade linguística. No entanto, as autoras também reconhecem que o mesmo fenômeno se configura como mecanismo ativo na construção do conhecimento sobre a variação.

Pelo exposto, os estudos com base em experimentos de percepção, tais como os discutidos nesta subseção, podem desvelar elementos significativos para a compreensão das atitudes linguísticas dos falantes. A presença de níveis atencionais e de estímulos salientes como elementos chave no processamento linguístico, aliada à natureza reflexiva e construtiva da consciência sociolinguística, contribui para uma visão mais abrangente e profunda desse fenômeno.

2.7.3 Consciência sociolinguística pelo viés do discurso metalinguístico

Em seu estudo, Ualt, Mozzillo e Limberger (2022) identificaram uma segunda vertente para a análise da consciência sociolinguística: o discurso metalinguístico. Essa abordagem, utilizada mais frequentemente entre pesquisadores da Linguística Folk e da Antropologia Linguística, oferece uma lente para revelar as crenças, conceitos e ideologias que os falantes possuem sobre a linguagem e seus usos. Ao analisar o discurso metalinguístico, os pesquisadores exploram o quê e como os indivíduos falam sobre a linguagem, revelando suas crenças sobre como ela funciona, quais variedades são mais prestigiadas e como as diferentes formas de falar se associam a diferentes grupos sociais e identidades. Essa análise permite aos estudiosos, entre outros aspectos: i) identificar a associação entre forma linguística e significado social; ii) examinar as ideologias linguísticas subjacentes; iii) compreender a consciência sociolinguística dos falantes em relação à variação. Nesse sentido, Ualt, Mozzillo e Limberger (2022), em sua análise sobre a vertente, argumentam que o discurso metalinguístico é a própria consciência sociolinguística em ação.

Segundo os estudiosos dessa perspectiva, como Pearce (2015) e Babel (2022), o viés do discurso metalinguístico considera que a consciência sociolinguística é uma prática discursiva situada, na qual se desvela a interação de diversos fatores que moldam a forma como os indivíduos percebem e produzem a linguagem.

Em seu estudo, Pearce (2015), por exemplo, examinou a consciência sociolinguística, pelo viés do discurso metalinguístico, em uma comunidade virtual de falantes de inglês. Ao analisar as mensagens trocadas entre os participantes, o autor descreve como a consciência sociolinguística dos indivíduos é forjada por crenças,

ideologias e estereótipos culturais. Para tanto, ele centrou sua análise nas variantes *mam* e *mum* para o termo "mãe". Ao observar os comentários metalinguísticos dos participantes, o autor identificou que a variante *mum* recebeu conotações sociais negativas, sendo frequentemente associada a um inglês menos formal e prestigiado. Os resultados do estudo demonstraram que a consciência sociolinguística desse grupo de participantes foi interpelada por crenças que vinculam as variantes mencionadas a questões históricas que permeiam a origem do inglês. A crença de que *mum* é uma variante mais moderna, portanto menos correta do que *mam*, foi proeminente nos comentários, revelando a influência de ideologias puristas e prescritivistas acerca da língua. A análise de Pearce também revelou que a variante *mum* é frequentemente associada a classes sociais menos favorecidas e a um nível educacional inferior, reforçando estereótipos que perpetuam desigualdades sociais.

Nesse sentido, o trabalho de Pearce (2015) contribui para o entendimento da consciência sociolinguística como um processo dinâmico e interacional, atravessado pelos efeitos do trinômio língua/poder/sociedade e com ingerência na construção de identidades linguísticas e sociais. O autor também se apresenta propositivo ao analisar as ideologias linguísticas pelos vieses político e histórico-cultural que sobre elas incidem, oferecendo, dessa forma, subsídios para a promoção da diversidade e respeito linguístico.

Tendo em vista as considerações realizadas até o presente, é possível destacar alguns fatores que influenciam a consciência sociolinguística e são analisadas pela ótica do discurso metalinguístico. Vejamos.

- noção de indiciabilidade: a língua está vinculada ao contexto em que é utilizada. Por meio da consciência sociolinguística, tendo presente seus diferentes níveis de conhecimento, os falantes a usam para interpretar pistas linguísticas, inferindo e avaliando significados sociais em diferentes situações comunicativas;
- tipo de interação: a formalidade ou informalidade da interação, a relação entre os interlocutores e o objetivo da comunicação influenciam a forma como os indivíduos utilizam a língua e como percebem as diferenças linguísticas;
- contexto: o contexto social, cultural e histórico em que a comunicação ocorre influencia a percepção da linguagem e das normas linguísticas;

- projeção de diferentes *personae*: os indivíduos podem construir diferentes estilos de comunicação para se adaptar a diferentes contextos e interlocutores, o que pode influenciar sua percepção da linguagem e das normas linguísticas (Babel, 2022).

Cabe ressaltar ainda, tanto em relação à análise da consciência sociolinguística pelo viés da percepção quanto pelo viés metalinguístico, que os estudiosos de ambas as perspectivas concordam que o fato de que a inconsciência dos falantes em relação a determinadas variações não significa que estes deixem de indexá-las a significados sociais específicos, tampouco que não as utilizem (Tesch; Mendes; Machado, 2022, p.12). Nesse sentido, como concebe Eckert (2016), a agentividade dos usuários da língua independe da consciência: as intenções dos falantes, tanto quanto outros fatores, orientam suas escolhas socialmente significativas.

Ao longo desta subseção, apresentamos dois dos grandes vieses pelos quais é possível desvelar nuances da consciência sociolinguística, enquanto componente estrutural das atitudes linguísticas. Um dos pontos centrais que emerge das perspectivas discutidas é a relevância da consciência sociolinguística para a compreensão dos julgamentos linguísticos em relação às línguas e suas variações. A análise da consciência linguística também possibilita refletir sobre estigmas e preconceitos linguísticos, à medida que se vislumbra quais crenças, sentimentos e ideologias a moldam. Dessa forma, faz-se viável construir estratégias que efetivem o respeito linguístico e que fomentem a diversidade linguística. Embora os estudos realizados até o momento tenham contribuído significativamente para tal, ainda há muito a ser explorado. A consciência sociolinguística é um fenômeno dinâmico e complexo, o que exige novas pesquisas que a examinem em diferentes contextos.

3 Procedimentos metodológicos

Neste capítulo, detalhamos os procedimentos metodológicos que orientaram as diferentes fases da pesquisa. Para tanto, adotamos uma abordagem multiestratégica, inspirada nos trabalhos de Schmid (2014), Bijvoet e Fraurud (2016), Freitag e Santos (2016), Carraro (2016), Botassini (2018), McGowan e Babel (2019), Freitag (2020; 2021). Optando por tal abordagem, foram utilizados, de forma integrada, métodos qualitativos e quantitativos para a coleta e análise de dados, divididos em duas etapas de execução.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 10 de agosto de 2023, sob o CAAE: 63513822.7.0000.5317. Antes do início dos procedimentos, a participação na pesquisa foi condicionada à assinatura dos termos de consentimento. Para os maiores de idade, foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos menores de idade, seus responsáveis assinaram o TCLE, enquanto os próprios participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo sua concordância com o estudo. Assim, assegurou-se o cumprimento dos requisitos éticos e legais da pesquisa.

A geração de dados desta pesquisa ocorreu em duas etapas principais. A primeira consistiu no mapeamento linguístico do *Campus CaVG*, com o propósito de identificar os repertórios linguísticos presentes na comunidade acadêmica. Já a segunda etapa envolveu a aplicação de um protocolo multitarefa, estruturado a partir de uma abordagem multiestratégica. Embora os procedimentos tenham sido aplicados de forma integrada, optamos por descrevê-los separadamente para explicitar a dinâmica de cada atividade. São eles:

- tarefa de percepção (*Matched Guise*): voltada à análise das reações espontâneas dos participantes diante das línguas estrangeiras curriculares, das variedades do português e do pomerano, uma das línguas minoritárias mapeadas;
- escala de diferencial semântico: destinada a captar as conotações sociais atribuídas a cada variedade linguística ou idioma, revelando juízos de prestígio, solidariedade e atratividade;
- entrevista sociolinguística: conduzida com o intuito de aprofundar a compreensão das atitudes linguísticas, permitindo acessar reflexões mais conscientes e metalinguísticas sobre a diversidade linguística.

Diante da metodologia adotada nesta pesquisa, é oportuno destacar que os estudos voltados à percepção e aos julgamentos linguísticos dos falantes sobre a diversidade linguística ainda apresentam menor expressividade, especialmente quando comparados à vasta produção acadêmica centrada na análise da produção linguística propriamente dita. A revisão de literatura realizada para esta investigação evidenciou que, no campo da educação, as pesquisas sobre atitudes linguísticas — como as de Corbari (2013), Bijvoet e Fraurud (2016), Carraro (2018), McGowan e Babel (2019), e Freitag (2020; 2021) — ainda são escassas, embora revelem um potencial significativo para a compreensão das dinâmicas sociolinguísticas em contextos escolares e formativos.

A carência de pesquisas sobre a percepção e os julgamentos linguísticos dos falantes em relação à diversidade linguística se origina de diversos fatores. Entre eles, o mais desafiador para os pesquisadores, é o acesso, de forma ética e segura, aos conteúdos mentais que configuram um julgamento linguístico (seja ele uma percepção, avaliação ou atitude linguística). Essa tarefa complexa demanda, como já mencionado, o emprego de protocolos multimodais que combinam diferentes técnicas para a coleta de dados. Isso permite, por exemplo, investigar a associação entre os significados sociais e as formas linguísticas utilizadas pelos falantes.

Outro aspecto crucial a ser considerado na investigação dos julgamentos linguísticos é a influência do contexto interacional e comunicativo. Este, com seus processos e atores sociais, estabelece vínculos e impacta as percepções e avaliações linguísticas dos indivíduos, como adverte Broch (2014, p. 89). Tal dinâmica exige que a metodologia empregada seja sensível às especificidades do contexto, garantindo a coleta de dados confiáveis e relevantes.

Diante do exposto e do objetivo geral desta pesquisa, que foi o de investigar as atitudes linguísticas dos estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração, em relação à diversidade linguística escolar, torna-se fundamental refletir sobre os aspectos específicos do contexto educativo que impactam o fenômeno investigado. É crucial reconhecer a interdependência entre as atitudes linguísticas e o âmbito educativo. As atitudes influenciam o contexto e, por sua vez, são influenciadas por ele. Nesse sentido, considerá-las como uma força motriz na política linguística educacional significa "dar ouvidos" à comunidade estudantil e representa um avanço significativo na promoção da diversidade linguística no ambiente acadêmico.

Após essa breve introdução, passamos a descrever neste capítulo, o contexto da pesquisa (seção 3.1) e os seus participantes-alvo (seção 3.2), bem como os procedimentos metodológicos propriamente ditos e seus desdobramentos nas diferentes etapas. Assim sendo, discorreremos sobre o mapeamento linguístico acadêmico (seção 3.3) e o protocolo multiestratégico, composto pelo Teste de *Matched Guise*, a escala de diferencial semântico e a entrevista sociolinguística (seção 3.4).

3.1 Contexto da pesquisa

O *Campus* CaVG, vinculado ao IFSul, está localizado em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil.

A instituição oferece ensino técnico de nível médio, cursos de graduação e de pós-graduação, atendendo a uma comunidade discente de quase 25.000 estudantes em seus 14 *campi* e polos tecnológicos, distribuídos por municípios gaúchos.

O *Campus* CaVG, situado a apenas 10 minutos do centro urbano de Pelotas, encontra-se em uma região marcada pela presença histórica de imigrantes germânicos, cujos descendentes habitam os bairros ao redor. A instituição ocupa uma área total de aproximadamente 200 hectares, abrigando uma infraestrutura educacional e cultural, composta por salas de aula, prédios administrativos, biblioteca, capela, casas de servidores, residência para estudantes internos menores de idade, cantina, quadras de esportes, leitaria, centro de tradições gaúchas, grêmio estudantil, indústria de alimentos, hortas, bosques, açude, floricultura, viveiros de frutíferas e parreirais. Segundo Pereira (2018), a integração do CaVG como *campus* à rede federal de ensino provocou diversas mudanças na vida institucional, impactando significativamente o dia a dia da comunidade acadêmica e local. A autora detalha essas transformações em seu estudo, evidenciando os diversos aspectos afetados pela mudança, conforme o excerto a seguir:

A forçosa expansão da oferta de cursos e, conseqüentemente, do número de servidores (tanto docentes quanto técnicos) conduziu a uma multiplicidade de ações que foram desde a alteração do nome, à estrutura organizacional (com a conseqüente complexidade do seu organograma), à reorganização do espaço físico, à ampliação e à diversificação da oferta de cursos em diferentes níveis (do ensino técnico à pós-graduação) e, sobretudo, à implantação de procedimentos burocráticos estranhos ao que até então se praticava (Pereira, 2018, p. 42).

É fundamental destacar alguns aspectos que consolidaram os 100 anos de história do CaVG. As origens da instituição remontam ao Patronato Agrícola Visconde da Graça, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Segundo Pereira (2018, p. 6), o argumento oficial para a criação de patronatos no Brasil era o de que tais instituições contribuiriam para a formação de mão de obra, oferecendo ocupação e abrigo aos considerados "desvalidos da sorte", como órfãos, filhos de negros escravizados e de imigrantes.

Embora o discurso oficial dos patronatos focasse em sua função assistencial e de formação de mão de obra, Pereira (2018, p. 6) revela que essas instituições, na verdade, serviam como instrumentos ideológicos do Estado, cumprindo um papel fundamental nas políticas de imigração e colonização promovidas pelo Serviço de Povoamento do Solo Nacional (SPOV). A autora explica que, à época, o Ministério da Agricultura e Comércio buscava soluções para dois grandes desafios: a escassez de mão de obra nas lavouras, consequência do período pós-abolição da escravidão, e a ocupação de extensas áreas ainda não habitadas no país. Nesse contexto, os patronatos, sob a máscara de instituições filantrópicas, se configuravam como ferramentas para suprir essas necessidades, fornecendo mão de obra barata e disciplinada para os latifúndios e, ao mesmo tempo, contribuindo para a ocupação territorial do país.

Ao longo de sua trajetória, o *Campus* Visconde da Graça (CaVG) passou por diversas denominações, cada uma refletindo as mudanças em seu papel e objetivos. Em 1923, como já mencionado, a instituição foi fundada como Patronato Visconde da Graça, com foco na formação de mão de obra para o campo. Em 1934, recebeu o nome de Aprendizado Agrícola Visconde da Graça, consolidando sua função educativa. Em 1947, tornou-se Escola Agrotécnica Visconde da Graça, ampliando seu currículo e formando técnicos agrícolas e técnicas em economia doméstica. Finalmente, em 1964, assumiu a denominação de Colégio Agrícola Visconde da Graça, oferecendo ensino de nível médio. Essa última nomenclatura deu origem à sigla CaVG, que até hoje identifica o *Campus*. A partir de 1969, a sigla CaVG passou a designar Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, quando o colégio foi vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, sendo integrado à Universidade Federal de Pelotas, UFPel, permanecendo assim até 2010,

O CaVG se destaca por suas diversas e enriquecedoras histórias, todas entrelaçadas com a vida da comunidade pelotense. Apesar de sua natureza

multidisciplinar, que abrange ensino, pesquisa, extensão e prática produtiva, a instituição ainda permanece, no imaginário social, como um espaço dedicado exclusivamente ao ensino agrícola.

Atualmente, o CaVG oferece uma ampla gama de cursos nos diferentes eixos de ensino: em nível médio, cursos técnicos nas modalidades integrado, subsequente e concomitante. Na área de graduação, a instituição dispõe de cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além de especializações e mestrado profissional na área de pós-graduação. Ademais, oferece cursos técnicos e de graduação na modalidade EaD para diversos municípios da região sul do estado.

3.2 Participantes do estudo: estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração no CaVG

Este estudo tem como participantes-alvo⁷ estudantes do *Campus* Visconde da Graça/CaVG que, na modalidade presencial, frequentam os diferentes cursos oferecidos pela instituição nos três eixos de ensino:

- **educação básica:** cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes;
- **graduação:** licenciaturas e tecnólogos;
- **pós-graduação:** especialização e mestrado profissional.

3.3 Geração de dados

3.3.1 Primeira etapa - Mapeamento Linguístico Acadêmico do *Campus* CaVG

Esta pesquisa constituiu-se de duas fases de geração de dados. Na primeira fase, usamos como procedimento o mapeamento linguístico, denominado neste estudo “Mapeamento Linguístico Acadêmico” (doravante MLA). Dessa forma, buscou-se:

- a) conhecer os repertórios linguísticos dos membros da comunidade acadêmica do *Campus* CaVG;
- b) identificar os falantes de línguas minoritárias;

⁷ Os participantes serão descritos na seção 4.1 do capítulo 4.

- c) averiguar as crenças e os sentimentos que configuram as necessidades e os interesses da comunidade acadêmica em relação às línguas.

O Mapeamento Linguístico Acadêmico (MLA) realizado no *Campus CaVG* abrangeu os três segmentos da comunidade acadêmica: docentes, técnicos administrativos e estudantes. Esse mapeamento ampliado justificou-se pela necessidade de compreender o contexto sociolinguístico do *Campus CaVG* de forma mais global. Ainda que o foco principal desta pesquisa sejam os estudantes, a inclusão dos demais segmentos permitiu uma análise mais completa e contextualizada dos repertórios linguísticos e das dinâmicas de uso das línguas no ambiente acadêmico. O procedimento foi realizado em três etapas:

- segundo semestre de 2021: coleta inicial de dados sobre os repertórios linguísticos dos estudantes da comunidade acadêmica;
- final de 2023: segunda etapa de coleta de dados, visando acompanhar possíveis alterações do cenário linguístico institucional;
- segundo semestre de 2024: terceira e última etapa de coleta de dados, consolidando os resultados do MLA e permitindo uma análise abrangente do perfil linguístico dos estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração no CaVG.

O MLA realizado no CaVG possibilitou a identificação dos participantes-alvo desta pesquisa: 18 estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração (pomerano e alemão). Para a coleta de dados do MLA, foi elaborado um questionário *online* utilizando o *Google Forms*. Na primeira etapa, realizada durante a pandemia da COVID-19, o questionário foi enviado por e-mail institucional, divulgado no site e nas redes sociais do *Campus*, e aplicado em aulas virtuais síncronas. Nas etapas seguintes, o questionário foi executado presencialmente, mas a versão *online* permaneceu disponível para estudantes que não pudessem participar presencialmente.

O questionário que usamos nesta pesquisa foi construído com base no modelo proposto por Broch (2014) em sua tese de doutorado. A tese de Broch visava mapear os repertórios linguísticos da comunidade acadêmica do Colégio de Aplicação da UFRGS, subsidiando ações promotoras da diversidade linguística. Analisamos os aspectos considerados no modelo de Broch (2014, p. 102-103) e ajustamos o questionário às especificidades do nosso contexto de investigação, às modalidades de aplicação e aos objetivos da pesquisa. O modelo final resultou em 16 questões

distribuídas em duas seções. Na primeira seção, referente aos dados de identificação, os participantes informaram seu e-mail, data de nascimento, naturalidade, nacionalidade, gênero, nível de ensino e período cursado. Através dessas sete questões, foi possível estabelecer o perfil social da comunidade acadêmica do *Campus*. Na segunda seção do questionário, os participantes foram convidados a refletirem e responderem a nove perguntas sobre sua biografia linguística. As perguntas buscavam examinar: i) as línguas que os participantes dominam e utilizam em diferentes contextos; ii) seus contatos linguísticos e os principais ambientes de aprendizado e aquisição de línguas; iii) suas crenças, impressões e sentimentos em relação às línguas que falam, aprendem e utilizam.

Para oferecer uma visão mais detalhada do questionário, organizamos um quadro explicativo. Nele, apresentamos as 16 questões distribuídas nas duas seções, destacando a finalidade de cada uma. Essa sistematização permite compreender como os diferentes aspectos analisados interagem com o mapeamento dos repertórios linguísticos dos participantes e com a investigação de suas percepções e experiências com as línguas.

Perguntas	Objetivos
1 – Que língua(s) ou dialeto(s) são falados na sua casa, além do português?	1 – Identificar os repertórios linguísticos efetivamente usados nas famílias dos participantes da pesquisa. 2 – Identificar se os participantes vêm de um lar monolíngue ou bilíngue/multilíngue.
2 – Em que língua(s) você se comunica em casa?	1 – Identificar se o falante usa outra língua além do português.
3 – Qual(is) membro(s) da sua família fala(m) outra língua, além do português?	1 – Identificar qual ou quais membros das famílias dos participantes são bilíngues/multilíngues e acabam por influenciar a política linguística familiar.
4 – Em relação à pergunta anterior, coloque as observações que você achar necessárias.	1 – Conhecer a situação linguística familiar e sua relação com o português.
5 – Qual(is) as línguas que você estudou na escola e/ou universidade?	1 – Identificar as línguas com as quais os participantes já entraram em contato no ensino regular.
6 – Que outra(s) língua(s) você aprendeu e/ou conheceu fora da escola? () Libras () espanhol () francês () inglês () alemão () italiano () japonês	1 – Identificar outras línguas que os participantes aprenderam fora da instituição de ensino formal.

☐ chinês ☐ pomerano ☐ talian Outra _____	
7 – Em que situações você tem ou teve contato com as línguas que indicou na pergunta 6? ☐ Parentes ☐ Amigos ☐ Vizinhança ☐ Igreja ☐ Viagens. ☐ Filmes, seriados ou desenhos animados, cinema. ☐ Música ☐ Jogos <i>online</i> ☐ Leitura (livros, revistas, jornais, artigos, histórias em quadrinhos) ☐ Internet ☐ curso de línguas ☐ outra _____	1 – Identificar as situações de contato com línguas e variedades de línguas fora da escola.
8 – Que língua(s), além do português, você acha que será(ão) necessária(s) para o seu futuro? Por quê?	1 – Identificar língua(s) que os participantes julgam relevantes e/ou necessárias nas suas vidas.
9 – Que língua(s), além do português, você gostaria de estudar ou estudar mais? Por quê?	1 – Identificar qual ou quais línguas estão presentes nas expectativas e desejos dos participantes. 2 – Correlacionar essa participação à oferta das línguas curriculares do Câmpus.

Quadro 4 - "Mapeamento Linguístico Acadêmico": Repertórios Linguísticos. Fonte: Autora.

3.3.2 - Segunda etapa - abordagem multiestratégica: teste de *Matched Guise*, escala de diferencial semântico e entrevista

A presente pesquisa foi pautada por princípios teórico-metodológicos que têm subsidiado os estudos sobre atitudes linguísticas sob o domínio da percepção. Nesse sentido, integramos o uso de métodos diretos e indiretos para poder acessar nosso objeto de investigação: as atitudes linguísticas dos participantes-alvo deste trabalho.

Segundo Moreno Fernández (2009, p. 184-185), o método direto é aplicado por meio de entrevistas e questionários que podem ser compostos por perguntas fechadas e abertas, possibilitando que os participantes explicitem suas opiniões acerca dos fenômenos sondados. Já as medições indiretas “se aplicam sem que o

falante tenha consciência do propósito da investigação⁸. Em outros termos, o objetivo desse tipo de medida é o de eliciar reações inconscientes dos usuários da língua.

Desse modo, a segunda etapa desta pesquisa consistiu na coleta de dados utilizando um protocolo que combinava técnicas diretas e indiretas para acessar as atitudes linguísticas dos participantes. As técnicas utilizadas foram a tarefa de percepção *Matched Guise*, vinculada à escala de diferencial semântico e à entrevista sociolinguística. Nas próximas subseções, detalharemos os procedimentos de aplicação de cada instrumento.

Conforme discutido no capítulo 2, subseção 2.6.2, o teste de *Matched Guise* é uma ferramenta valiosa para investigar as reações inconscientes dos participantes em relação a diferentes línguas e variedades linguísticas. Através desse teste, é possível capturar as impressões e avaliações subjetivas dos ouvintes acerca das vozes de falantes supostamente diferentes. O teste de *Matched Guise* se consagra como uma técnica tradicional e amplamente utilizada em pesquisas que buscam compreender a percepção e a avaliação linguística dos indivíduos. Sua relevância reside na capacidade de identificar reações subjetivas, muitas vezes inacessíveis por meio de métodos diretos, fornecendo *insights* valiosos sobre as crenças e sentimentos que influenciam o comportamento linguístico dos falantes.

Para explorar as diversas nuances das atitudes linguísticas dos participantes, optamos por utilizar uma tarefa de percepção, como já mencionado. Para tal, realizamos uma análise e comparação aprofundada de estudos com temática similar ao nosso (Schmid, 2014; Freitag; Santos, 2016; Oushiro, 2015; Carraro, 2016; Bijvoet; Fraurud, 2016; Botassini, 2018; McGowan; Babel, 2019; Chan, 2021; Bolívar, 2023). Dentre os trabalhos revisados, destacamos os estudos de Bijvoet e Fraurud (2016), Chan (2021) e Bolívar (2023), que forneceram subsídios valiosos para a construção do teste de *Matched Guise*, viabilizando a concretização dos objetivos da pesquisa. Com base em uma série de critérios previamente definidos, a fim de garantir maior controle e confiabilidade dos dados, elaboramos o teste seguindo com o máximo de rigor possível as diretrizes estabelecidas pelos autores.

Optamos por utilizar exclusivamente vozes femininas na gravação dos áudios, com o objetivo de padronizar e controlar esse aspecto da pesquisa. Essa escolha foi deliberada com base na observação de que vozes femininas são frequentemente

⁸ “Se aplican sin que el hablante tenga conciencia de cuál es el objeto de interés.”

utilizadas em estudos envolvendo tarefas de percepção auditiva (Chan, 2021, p. 64-65). Para a gravação dos estímulos da tarefa de percepção, contamos com a participação de 5 locutoras convidadas, com idades entre 30 e 60 anos, todas atuantes como profissionais nas áreas de Linguística ou Letras.

Foram elaborados textos a serem lidos e gravados pelas locutoras, organizados da seguinte forma: i) quatro textos em português, com conteúdos semelhantes, mas em registros distintos – dois formais e dois informais; ii) versões adaptadas desses textos-base para os idiomas estrangeiros ensinados no *Campus CaVG*: espanhol, francês e inglês, todos apresentados em registro formal. Além desses idiomas, foram incluídas duas outras línguas no teste de *Matched Guise*: o pomerano, identificado no Mapeamento Linguístico Acadêmico (MLA) como uma das línguas minoritárias presentes na comunidade estudantil; e o alemão, que, embora não componha a grade curricular da instituição nem tenha sido diretamente mapeado como língua de uso corrente, foi incluído na pesquisa devido à sua relação histórica e simbólica com as línguas de imigração da região e com os repertórios familiares dos participantes.

As locutoras selecionadas para as gravações são todas plurilíngues e possuem diferentes experiências com os idiomas analisados no *Matched Guise*. Duas delas são bilíngues equilibradas: uma em português/espanhol e outra em português e pomerano. As demais possuem uma alta performance linguística e prática de uso dessas línguas em seu cotidiano. Cada locutora gravou os textos em um idioma específico, considerando sua relação com o idioma e a necessidade de garantir naturalidade na pronúncia e entonação, aspectos relevantes para a realização da tarefa. Essa escolha também visou assegurar a autenticidade das gravações e a coerência com o contexto da pesquisa.

Cada voluntária foi responsável por produzir seis estímulos orais: quatro em português (nos registros formal e informal) e dois em uma das línguas estrangeiras ensinadas no CaVG ou nas línguas pomerano e alemão. Com o intuito de facilitar a identificação das vozes e tornar o contexto de aplicação do teste de *Matched Guise* mais acessível e envolvente para os respondentes, optamos por atribuir pseudônimos às locutoras.

Locutoras	Português Formal	Português Informal	Língua Estrangeira ou Língua Minoritária
Locutora1 ⁹	Lucy e Vitória	Alexia e Giovana	Grace e Mary (Inglês)
Locutora2 ¹⁰	Sol e Maitê	Mafalda e Julia	Marina e Vega (Espanhol)
Locutora3 ¹¹	Amélie e Camile	Brigitte e Jeane	Elise e Vivienne (Francês)
Locutora4 ¹²	Fernanda e Luise	Matilda e Anne	Trícia e Vanda (Alemão)
Locutora5 ¹³	Heidi e Berta	Ema e Leona	Frida e Else (Pomerano)

Quadro 5 – Locutoras voluntárias e a distribuição dos disfarces. Fonte: Autora.

Após definirmos os critérios para a seleção das locutoras e a quantidade de estímulos a serem produzidos para o teste de *Matched Guise*, organizamos a sequência de apresentação dos áudios. De acordo com Bolívar (2023, p. 92), essa etapa requer especial cuidado para evitar que os participantes percebam padrões na ordem dos estímulos, o que poderia facilitar o reconhecimento das vozes e comprometer a validade do procedimento. Desse modo, organizamos a apresentação dos áudios em seis blocos identificados de A a F, cada um contendo 5 estímulos. Para minimizar o reconhecimento das vozes das locutoras, adotamos as seguintes medidas:

a - eliminação de repetições: buscamos que cada locutora fosse ouvida apenas uma vez por bloco, reduzindo a chance de que os participantes detectassem padrões na sequência de vozes;

b - pausas entre blocos: Introduzimos intervalos de 5 a 10 minutos entre os blocos para permitir que os participantes descansassem, evitando fadiga auditiva e

⁹ Áudios da Locutora1 (português/inglês). Disponível em Laplimm: <https://www.youtube.com/watch?v=aAHXQ4PgOD8>. Acesso em: 20 fev. 2025.

¹⁰ Áudios da Locutora2, (português/espanhol). Disponível em Laplimm: https://www.youtube.com/watch?v=uvbw2_zBKis. Acesso em: 20 fev 2025.

¹¹ Áudios da Locutora3, (português/francês). Disponível em Laplimm: <https://www.youtube.com/watch?v=LYsn1PKW85o>. Acesso em: 20 fev. 2025.

¹² Áudios da Locutora4, (português/alemão). Disponível em Laplimm: <https://www.youtube.com/watch?v=JrGb2CrAK0Y>. Acesso em: 20 fev. 2025.

¹³ Áudios da Locutora5, (português/pomerano). Disponível em Laplimm: <https://www.youtube.com/watch?v=6GNsVugCXtg>. Acesso em: 20 fev. 2025.

preservando sua capacidade de concentração na avaliação dos estímulos. A seguir, apresentamos o quadro 6, que exemplifica a sequência organizada.

Bloco A	Bloco B	Bloco C
Lucy (português formal, texto 1)	Matilda (português informal, texto 1)	Ema (português informal, texto 2)
Marina (espanhol, texto 2)	Elise (francês, texto 2)	Sol (português formal, texto 1)
Trícia (alemão texto 1)	Heidi (português formal, texto 1)	Vanda (alemão, texto 2)
Amélie (português formal, texto 2)	Grace (inglês, texto 1)	Camile (português informal, texto 1)
Else (pomerano, texto 2)	Mafalda (português informal, texto 2)	Vitória (português formal, texto 2)

Quadro 6 - Sequência de apresentação dos estímulos. Fonte: Autora.

Após definirmos a estrutura do teste de *Matched Guise*, passamos à elaboração dos textos que serviram como estímulos para as gravações. Para isso, seguimos os critérios e modelos propostos por Bolívar (2023, p. 93-94), observando as seguintes diretrizes: i) desenvolver textos objetivos, com duração máxima de 60 segundos; ii) evitar referências a cenários naturais, deslocamentos, nomes próprios ou locais reais; iii) manter um tema comum em todas as versões dos textos; e iv) não utilizar traduções literais entre os textos em português e nas demais línguas. Nessa direção, optamos pelo gênero informativo, produzindo textos curtos sobre pontos turísticos de uma cidade fictícia, garantindo coesão temática e uniformidade no conteúdo apresentado.

Além disso, seguindo uma abordagem mais tradicional, descrita por Lambert (1967), optamos por gravações de leituras realizadas pelas locutoras. Essa escolha garantiu maior controle sobre o conteúdo e a execução dos textos, buscando reduzir a influência de variáveis como entonação, ritmo e pausas na percepção dos participantes. Nos quadros a seguir, apresentamos os textos elaborados para o teste de *Matched Guise*.

Para visitar o Museu Contemporâneo, é necessário primeiro fazer o agendamento no site oficial da instituição. A região do Museu é servida por várias linhas de ônibus: por exemplo, as linhas 4120 e 4122, que saem do centro da cidade; a linha 4121, que parte da zona leste, e as linhas 5181 e 5182, que se deslocam dos balneários. A partir do setor norte, é possível, ainda, usar a linha Coruja, desembarcando no pórtico do Museu. Há, também, a possibilidade de realizar visitas guiadas, em grupos que comportam de 4 a 20 pessoas, desde que se reserve previamente o horário. O Museu oferece diversos tipos de descontos, levando em consideração a categoria dos visitantes. Nas proximidades do ponto turístico, também é possível conhecer outros monumentos históricos do município.

Quadro 7 - Texto 1, português, registro formal. Fonte: Autora.

Pra ir no Museu Contemporâneo tem que primeiro reservar no site. A zona do Museu tem muitas linhas de ônibus: tem a 4120 e a 4122, que saem do centro da cidade; a 4121, que sai da zona leste, a 5181 e a 5182, que sai dos balneários. Da zona norte, dá pra pegar também o Coruja, que para na entrada do Museu. Dá pra fazer também as visitas guiadas, pra grupo de 4 a 20 pessoas, só que tem que agendar antes. O Museu dá desconto, dependendo do tipo de visitante. Perto dali, dá pra conhecer outros monumentos da cidade.

Quadro 8 - Texto 1, português, registro informal. Fonte: Autora.

Para chegar à Praça Central, saindo do calçadão, esquina com o banco, é necessário caminhar três quadras. A praça está localizada em frente ao prédio da prefeitura e ao lado do shopping municipal. A Praça Central é uma das mais antigas da cidade. Próximo a esse ponto turístico, cerca de 50 metros, é possível, também, visitar galerias de arte, cafés, feiras artesanais, mercados e lojas. Há um ônibus turístico, que se desloca da rodoviária até a parada principal da Praça.

Quadro 9 - Texto 2, português, registro formal. Fonte: Autora.

Pra ir na Praça Central, saindo do calçadão, na esquina do banco, tem que caminhar três quadras. A praça tá localizada na frente do prédio da prefeitura, ao lado do shopping. A Praça Central é uma das mais antigas da cidade. Perto dela, a uns 50 metros, dá pra visitar galerias de arte, cafés, feiras, mercados e lojas. Tem um ônibus que sai da rodoviária e leva os turistas pra praça.

Quadro 10 - Texto 2, português, registro informal. Fonte: Autora.

Para visitar el Museo Contemporáneo, primero es necesario programar con antelación el paseo en su sitio web oficial. La región del Museo cuenta con varias líneas de autobuses: por ejemplo, las líneas 4120 y 4122, que salen desde el centro de la ciudad; la línea 4121, que parte de la zona leste, y las líneas 5181 y 5182, que se desplazan desde los balnearios. Saliendo del sector Norte también es posible utilizar la línea *Nocturna*, cuyo desembarque ocurre en el pórtico del Museo. Es posible programar visitas guiadas para grupos con un mínimo de 4 y un máximo de 20 personas, con agenda de cita. El museo ofrece diferentes tipos de descuentos, de acuerdo con la categoría del visitante. En las cercanías del museo también es posible visitar otros puntos turísticos históricos de la intendencia.

Quadro 11 - Texto 1, espanhol, registro formal. Fonte: Autora.

Para llegar a la Plaza Mayor, saliendo desde la peatonal, a partir de la esquina con el banco, es necesario caminar tres cuadras. La plaza está ubicada en frente al edificio de la intendencia y al lado del shopping. La Plaza Mayor es una de las más antiguas de la ciudad. En las cercanías, a unos 50 metros de la Plaza, también es posible visitar galerías de arte, cafeterías, ferias de artesanía, mercados y tiendas. Hay un autobús turístico, que se desplaza desde la estación hasta la plaza, aparcando en la entrada principal.

Quadro 12 - Texto 2, espanhol, registro formal. Fonte: Autora.

Um das Museum für zeitgenössische Kunst zu besuchen, müssen Sie zunächst einen Termin auf der offiziellen Website des Museums vereinbaren. Das Museumsgelände wird von mehreren Buslinien angefahren, darunter die Linien 4120 und 4122, die vom Stadtzentrum aus fahren; die Linie 4121, die von den östlich gelegenen Stadtteilen aus fährt, und die Linien 5181 und 5182, die von den Badeorten aus fahren. Von den nördlichen Stadtteilen aus können Sie auch die Eulenlinie benutzen, die direkt am Museum hält. Das Museum bietet auch Führungen für Gruppen von 4 bis 20 Personen an. Diese müssen allerdings im Voraus gebucht werden. Je nach Besucherkategorie gibt es verschiedene Ermäßigungen. In der Nähe des Museums können auch andere historische Denkmäler besichtigt werden.

Quadro 13 - Texto 1, alemão, registro formal. Fonte: Autora.

Um von der Promenade an der Ecke zur Bank bis zum Platz zu gelangen, müssen Sie drei Häuserblocks laufen. Der Platz liegt gegenüber dem Rathaus und neben dem Einkaufszentrum. Er ist einer der ältesten der Stadt. Im Umkreis von etwa 50 Metern befinden sich Kunstgalerien, Cafés, Kunsthandwerksmessen, Märkte und Geschäfte. Vom Busbahnhof fährt ein Touristenbus dorthin.

Quadro 14 - Texto 2, alemão, registro formal. Fonte: Autora

Pour visiter le Musée contemporain, il faut d'abord faire une réservation sur le site officiel de l'institution. Le quartier du Musée est desservi par plusieurs lignes de bus : par exemple, les lignes 4120 et 4122, qui partent du centre-ville ; la ligne 4121, qui part du côté est, et les lignes 5181 et 5182, qui partent des plages. Depuis le secteur nord, il est également possible de prendre la ligne Nocturne, en débarquant au portique du musée. Il est également possible de faire des visites guidées, en groupes de 4 à 20 personnes, à condition de réserver. Le musée propose plusieurs types de réductions, en tenant compte de la catégorie de visiteurs. À proximité du site touristique, il est également possible de connaître d'autres monuments historiques de la commune.

Quadro 15- Texto 1, francês, registro formal. Fonte: Autora

Pour se rendre à la place centrale, en quittant la rue piétonne, à proximité de la banque, il faut marcher trois blocs. La place est située en face du bâtiment de l'hôtel de ville et à côté du centre commercial municipal. La place centrale est l'une des plus anciennes de la ville. À proximité de ce lieu touristique, à environ 50 mètres, il est également possible de visiter des galeries d'art, des cafés, des foires artisanales, des marchés et des boutiques. Il y a un bus touristique, qui se déplace de la gare routière à l'arrêt principal de la place.

Quadro 16 - Texto 2, francês, registro formal. Fonte: Autora

Wee dat museum fone mordene kunst besuiker wil, mut sich airste bijne *site* fom museum ine *internet* anmële. Feel onibuse fuire na de gëgend fom museum hen. Soo as dai lijnche 4120 un 4122. Dai fuire fom *centro* loos. Dai lijnch 4121 fuirt fom osten loos und dai lijnche 5181 un 5182 koome fone *praia*. Wee uut dem norden kuimt, kan uk nog dai uul-lijnch neeme un grâr fone doir fom museum runerstijge. Wen ain trup fon 4 bet 20 man kuimt, den köine dai lüür uk im museum rundlërt ware, den mut dat âwer im foiruut bestellt ware. Dat kuimt up an fon weken *kategori* dai besuiker sin, den dâit dat museum uk nog wat fom prais aflâte. Dichtbij fom museum sin uk nog anerd denkmåle fom municip taum bekijken.

Quadro 17 - Texto 1, pomerano, registro formal. Fonte: Autora.

Wee nane hauptprassa hen wil un fom calcadão loos gäit, upe eck bijne bank, mut drai quadras gâe. Dai *prassa* is fone *prefeitura* un gëge'm *shopping*. Dai hauptprassa is ain fone ülster ine stadt. Dichtbij fon dëse bekane stel, soo 50 m wijrer, dâr sin *kunstloje*, stele taum kaiwe trinken, taum handgemåkten daile köipen, *feira* un anerd geschäfte. Air *onibus* fuirt fone *rodoviária* loos un bringt dai lüür nane *prassa* hen.

Quadro 18 - Texto 2, pomerano, registro formal. Fonte: Autora.

In order to visit the Contemporary Museum, it is necessary to schedule it on the institution official site. The Museum area has several bus lines: for instance, lines 4120 and 4122, which departure from downtown.; line 4121, which departures from the east zone, and lines 5181 and 5182, which leave from the beaches. From the north region, it is also possible to use the Coruja line, disembarking at the Museum portico. There is also the possibility of guided visits, in groups of 4 to 20 people, as long as one schedules it in advance. The Museum offers several types of discounts, according to the visitors' category. Nearby the sightseeing, it is also possible to visit other historical monuments of the city.

Quadro 19 - Texto 1, inglês, registro formal. Fonte: Autora.

In order to arrive at the Central Square, leaving from the pedestrian mall, on the corner of the bank, it is necessary to walk for three blocks. The park is located across from the City Hall next to the shopping mall. The Central Square is one of the oldest in the city. Near this sightseeing, about 50 meters away, it is also possible to visit art galleries, cafes, handicraft fairs, markets and stores. A tour bus that leaves from the bus station takes the tourists to the place.

Quadro 20 - Texto 2, inglês, registro formal. Fonte: Autora

Após a elaboração dos textos, durante os seminários de orientação de Tese, revisamos os quatro textos em português (dois em registro formal e dois em registro informal). Os textos nas línguas estrangeiras-alvo do estudo foram revisados por professores bilíngues, da área de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Instituto Sul-rio-grandense (IFSul). O objetivo dessa etapa foi garantir a plausibilidade dos textos, com foco nas especificidades de cada registro e na adequação à tarefa de percepção. Nesse sentido, verificamos os seguintes quesitos:

- coerência, clareza e adequação dos textos;
- aspectos relacionados à formalidade e à informalidade de forma a garantir a distinção clara entre os registros.

Na próxima subseção, apresentamos o formulário da escala de diferencial semântico, um instrumento que complementa o teste de *Matched Guise* na avaliação das atitudes linguísticas dos participantes.

3.3.2.1 Escala de diferencial semântico e teste de *Matched Guise*: uma combinação para avaliar as atitudes linguísticas

A aplicação conjunta da escala de diferencial semântico com o teste de *Matched Guise* se configura como um aspecto crucial da pesquisa. Essa combinação de instrumentos permite aos pesquisadores uma avaliação mais abrangente das atitudes linguísticas dos participantes, capturando tanto aspectos conscientes quanto subjetivos de suas avaliações.

Conforme Bolívar (2023, p. 95), a utilização sinérgica desses instrumentos possibilita "capturar a visão de mundo dos participantes e suas crenças sobre a linguagem". Através da escala de diferencial semântico, os participantes expressam suas reações sobre os estímulos linguísticos apresentados no teste de *Matched Guise*, fornecendo dados quantitativos para a análise dos resultados. A escala de diferencial semântico, proposta por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957 *apud* Chan, 2021) é um instrumento psicolinguístico que permite a avaliação de conotações e conceitos por meio de polos opostos, formados por adjetivos ou frases declarativas. Essa técnica se configura como uma ferramenta versátil e adaptável, utilizada em diversas áreas das ciências, incluindo a linguística.

Para fins ilustrativos, a estrutura da escala se assemelha à escala Likert¹⁴ tradicionalmente organizada com os termos positivos à direita e os termos negativos à esquerda, dispostos em uma ordem gradual de intensidade. No entanto, a flexibilidade da escala de diferencial semântico permite diversas adaptações, atendendo às necessidades específicas de diferentes áreas de pesquisa.

No protocolo multiestratégico, que combina o teste de *Matched Guise* com a escala de diferencial semântico, os participantes avaliam cada gravação em relação a diversos quesitos, de acordo com os objetivos e interesses específicos do estudo. Eles também não são informados de que um mesmo locutor pode falar em mais de uma ocasião ao longo das gravações, o que garante a manutenção do disfarce.

A escolha dos quesitos que compõem a escala de diferencial semântico se configura como um aspecto crucial para o sucesso da pesquisa. Em geral, esses quesitos são agrupados em duas grandes dimensões: status e solidariedade. Bolívar (2023, p. 80) define o status como a dimensão que se refere às características adquiridas pelo falante em seu percurso social, como nível de escolaridade, renda ou profissão. Essa categorização busca capturar como os ouvintes-juízes percebem o

¹⁴ É um tipo de escala de medida, uma escala psicométrica usada principalmente em pesquisas de investigação de mercado para entender as opiniões e atitudes.

prestígio social do falante com base em suas características socioeconômicas. A dimensão da solidariedade, por sua vez, se concentra nas características percebidas como inerentes à personalidade do falante, como honestidade, gentileza ou altruísmo. Essa categorização busca capturar como os ouvintes-juízes avaliam os atributos morais e psicológicos do usuário da língua. No entanto, como ressalta Bolívar (2023), essas categorizações podem ser apontadas como superficiais, pois não consideram a complexa interação entre status e solidariedade nos diferentes contextos socioculturais.

Bolívar (2023, p. 80) propõe uma visão mais dinâmica das dimensões de status e solidariedade na escala de diferencial semântico, concebendo-as como "eixos de distâncias percebidas entre dois sujeitos". Nesse sentido, para o autor, o status se configura como uma distância vertical entre os indivíduos, representando as relações de poder existentes em um contexto social. Essa metáfora expressa a ideia de que a percepção do status de um indivíduo está intimamente ligada à sua posição hierárquica na sociedade.

A dimensão da solidariedade, por seu turno, é representada por um eixo horizontal, atrelado aos elementos afetivos que permeiam as relações interpessoais. Essa visão reconhece a importância da empatia, da compaixão e da benevolência na construção de um senso de comunidade. Para o autor, status e solidariedade não operam como dimensões isoladas, mas sim como eixos interconectados que se influenciam mutuamente.

Neste estudo, a escala de diferencial semântico foi elaborada com base no modelo de Campbell-Kibler (2006), seguindo os critérios estabelecidos por Bolívar (2023, p. 98). O procedimento envolveu a apresentação de 30 frases declarativas, sendo 15 de conotação positiva e 15 de conotação negativa, por meio das quais medimos as reações subjetivas dos participantes por meio de uma escala.

Para cada clipe de áudio, os participantes deveriam escolher uma entre quatro opções de resposta, associadas a valores de 1 a 4. Na escala adotada, as pontuações 1 e 2 indicavam atitudes linguísticas positivas, enquanto 3 e 4 representavam atitudes negativas. Esse formato permitiu uma análise quantitativa das percepções dos ouvintes em relação às diferentes variedades linguísticas apresentadas. No formulário, os atributos relacionados ao status e à solidariedade não foram explicitamente rotulados como tais, mas sim dispostos em ordem aleatória dentro da escala gradativa de "concordo ou discordo".

Nossa escala de diferencial semântico foi elaborada sem incluir o ponto médio ("nem concordo, nem discordo"), seguindo as propostas de Carraro (2016; 2018) e Bolívar (2023, p. 99). Esses autores argumentam que a ausência de um ponto neutro estimula uma reflexão mais aprofundada dos participantes, aumentando seu engajamento e a qualidade das respostas. Além disso, acreditam que essa estratégia evita que nuances nas atitudes linguísticas fiquem ocultas, como poderia ocorrer em escalas que possuem o ponto neutro.

Essa escolha também se alinha à nossa perspectiva teórica, conforme discutido na seção 2.6, na qual abordamos a questão da existência de neutralidade das atitudes linguísticas. Em consonância com Moreno Fernández (1998) e Bisinoto (2007), partimos do pressuposto de que a ausência de uma atitude negativa ou positiva não implica a existência de uma terceira categoria neutra, mas sim a ausência de atitude propriamente dita. Assim, nossa decisão metodológica reflete a compreensão de que as atitudes linguísticas são sempre posicionadas e construídas socialmente, emergindo de um campo de percepções e valores que orientam a percepção e a avaliação dos falantes.

O Quadro 13 apresenta a escala de diferencial semântico elaborada para esta investigação, ilustrando a disposição das opções de resposta e a deliberada ausência do ponto médio. A construção dos itens foi baseada em questionários utilizados nos estudos de Campbell-Kibler (2006), Carraro (2016; 2018), Botassini (2018), Chan (2021) e Bolívar (2023). Complementarmente, incorporamos dados obtidos através do Mapeamento Linguístico Acadêmico, um procedimento metodológico empregado em nossa pesquisa (descrito na subseção 3.3.1), que forneceu *insights* preliminares sobre as atitudes linguísticas dos participantes em relação à diversidade linguística. Esta abordagem multifacetada na elaboração da escala visou garantir sua relevância e eficácia para o contexto específico de nossa investigação.

	Características Positivas	1	2	3	4	Características Negativas
1	A candidata parece simpática.					A candidata parece antipática.
2	A candidata parece acolhedora.					A candidata parece fria.
3	Percebo a candidata como sincera.					Percebo a candidata como fingida.
4	Ela é bem educada.					Ela é mal educada.
5	A candidata parece ser chique.					A candidata parece ser brega.
6	A candidata parece ser gentil.					A candidata parece ser hostil.
7	Percebo a candidata confiante.					Percebo a candidata insegura.

8	Ela me passa uma impressão de autoridade.					Ela me passa uma impressão de submissão.
9	A candidata parece ser prestativa.					A candidata parece ser individualista.
10	Ela parece ter uma boa situação econômica.					Ela parece ter uma má situação econômica.
11	Ela parece ser escolarizada.					Ela parece não ser escolarizada.
12	Ela fala devagar e claramente.					Ela fala rápido e misturado
13	A candidata parece ser trabalhadora.					A candidata parece ser preguiçosa.
14	A candidata é honesta.					A candidata é desonesta.
15	A candidata é bonita.					A candidata é feia.

Quadro 21 - Sentenças da Escala de Diferencial Semântico. Fonte: Autora.

Finalizada a produção dos textos que serviram como estímulos e a elaboração da escala de diferencial semântico, passamos à etapa de gravação dos áudios para a estruturação do teste de *Matched Guise*. Na subseção a seguir, detalhamos o processo de produção dos áudios, realizado em parceria com as locutoras, participantes voluntárias do estudo.

3.3.2.2 Gravação dos áudios

As gravações dos áudios para o teste de *Matched Guise* foram realizadas no Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo (Laplimm), localizado na sala 431 do *Campus* Anglo da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Para garantir organização e otimização do tempo, as sessões foram previamente agendadas com as locutoras voluntárias, assegurando que todas pudessem participar dentro da programação estabelecida.

O processo de gravação foi conduzido utilizando um gravador *Olympus* VN541 PC, garantindo qualidade sonora adequada para a aplicação do teste. Cada sessão teve uma duração média de 90 minutos, tempo necessário para a captação dos estímulos nas diferentes línguas e registros planejados.

Após a conclusão das gravações, os arquivos de áudio passaram por um processo de edição utilizando o *software* Audacity 3.6. Essa etapa envolveu a remoção de ruídos e a padronização da extensão dos arquivos, garantindo que todos os estímulos apresentassem um tempo médio de 1 minuto e 30 segundos a 2 minutos, permitindo uniformidade na exposição aos participantes. Ao final do processo, obtivemos um total de 30 clipes de áudio aptos para a aplicação do teste, contemplando as diferentes línguas e variações planejadas na tarefa.

3.3.2.3 Montagem e apresentação do teste de *Matched Guise* no *PowerPoint*

Utilizamos o programa *PowerPoint* para estruturar a apresentação do teste de *Matched Guise*. O teste foi organizado em um total de 53 *slides*, distribuídos em seis blocos. Cada bloco continha cinco *slides* dedicados à reprodução dos áudios gravados pelas locutoras, garantindo que os participantes pudessem ouvir e avaliar os diferentes estímulos. Além desses, foram incluídos *slides* específicos para a apresentação e instruções da tarefa (Bloco A), bem como alertas de pausa entre os blocos, permitindo que os participantes tivessem momentos de descanso durante a realização da tarefa. Essa estrutura visou proporcionar uma experiência organizada e fluida, facilitando o controle da sequência dos áudios e assegurando que os participantes recebessem as orientações de forma clara.

Os áudios foram organizados de modo a evitar a repetição das locutoras e dos textos dentro de um mesmo bloco. Essa estratégia permitiu que cada conjunto de estímulos apresentasse diversidade tanto nas vozes quanto nos conteúdos, reduzindo a chance de reconhecimento por parte dos participantes. Esse cuidado foi essencial para assegurar que as respostas expressassem percepções espontâneas, sem influências causadas pela familiaridade com os estímulos anteriores. A seguir, apresentamos um recorte no qual é possível visualizar a sequência de *slides* seguida pelos participantes até chegarem à gravação do áudio.

Pense em você como um(a) JUIZ ou JUÍZA de um concurso, onde diferentes falantes apresentam suas vozes em línguas e sotaques variados.

Sua missão é AVALIAR cada uma dessas "candidatas" de maneira justa.

Quadro 22 - Modelo de instrução do teste de *Matched Guise* - Slide 1. Fonte: Autora.

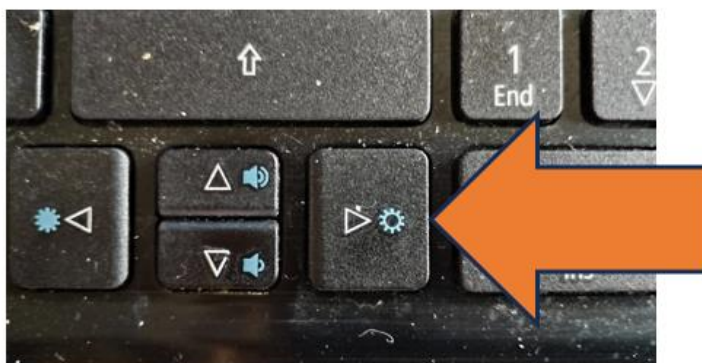
Cada candidata que você vai ouvir, recebeu um codinome para que você possa avaliá-la através de um formulário.

Você vai OUVIR uma série de áudios com diferentes falantes. Concentre-se nas vozes.

Quadro 23 - Modelo de Instrução do Teste de *Matched Guise* - slide 2. Fonte: Autora.

Use a tecla direita do teclado para:

- ouvir cada áudio;
- passar os slides.



Quadro 24 - Modelo de Instrução do Teste de *Matched Guise* - slide 3. Fonte: Autora.

Ouça UM áudio de cada vez. Não interrompa ou pule a gravação. Escute sempre até o final.

Avalie o áudio, depois que terminar de ouvi-lo.

Veja como fazer:

Quadro 25 - Modelo de instrução do Teste de *Matched Guise* - slide 4. Fonte: Autora.

- Você receberá um formulário de avaliação composto por 15 pares de frases.
- Em cada par, há uma escala de 4 pontos entre duas frases opostas: uma que expressa uma característica positiva e outra que expressa uma característica negativa.

Quadro 26 - Modelo de instrução do Teste de *Matched Guise* - slide 5. Fonte: Autora.

Os pontos da escala representam o seguinte:

Pontos 1 e 2: indicam que você concorda mais com a característica positiva.

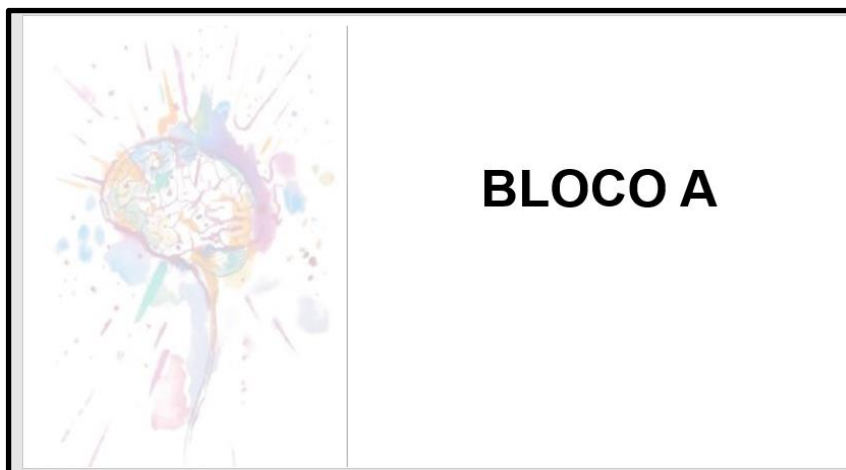
Pontos 3 e 4: indicam que você concorda mais com a característica negativa.

Quadro 27 - Modelo de instrução do Teste de *Matched Guise* - slide 6. Fonte: Autora.

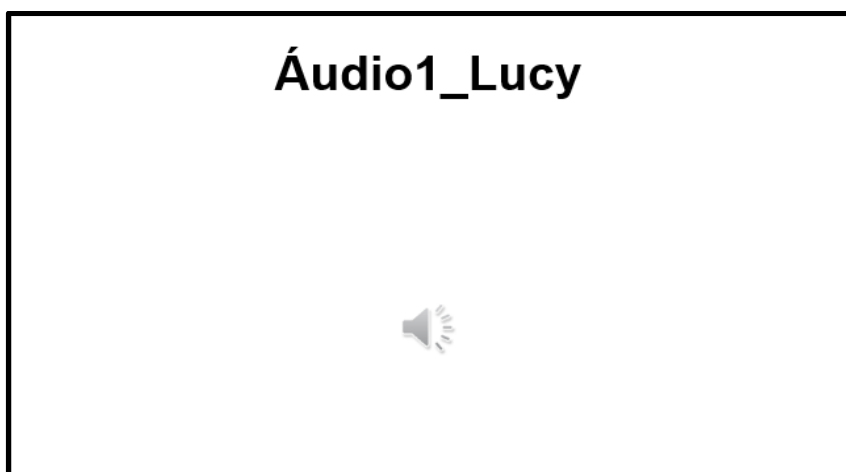
Veja o exemplo:

Item	Características à esquerda	1	2	3	4	Características à direita
1	A falante parece simpática.					A falante parece antipática.
2	Essa pessoa parece acolhedora.					Essa pessoa parece fria.

Quadro 28 - Modelo de instrução do Teste de *Matched Guise* - slide 7. Fonte: Autora.



Quadro 29 - Modelo de apresentação do Bloco A. Fonte: Autora.



Quadro 30 - Modelo de slide de apresentação do áudio. Fonte: Autora.

3.3.2.4 Entrevista semiestruturada

A elaboração da entrevista sociolinguística baseou-se nos estudos de Cestero e Paredes (2014), Carraro (2016), Botassini (2018) e Chan (2021), entre outros estudos que serviram de referência para esta investigação. O questionário qualitativo teve como objetivo investigar a consciência sociolinguística dos participantes em relação à diversidade de idiomas, abrangendo as línguas estrangeiras ensinadas no *Campus CaVG*, suas línguas minoritárias e a variedade do português que utilizam. As perguntas abordaram as crenças, as impressões e os sentimentos dos participantes sobre sua própria forma de falar e a dos outros, além de explorar a percepção da

diversidade linguística, especialmente em relação à oferta de línguas estrangeiras no currículo institucional.

Essa ferramenta metodológica também permitiu a triangulação dos dados coletados no teste de *Matched Guise* com as informações obtidas nas entrevistas, proporcionando uma análise mais completa das atitudes linguísticas dos participantes. A combinação das reações mais espontâneas e menos controladas observadas no teste com as declarações mais conscientes e reflexivas dos entrevistados resultou em uma compreensão mais profunda dos aspectos linguísticos investigados. A seguir, apresentamos o quadro com o roteiro da entrevista.

- 1 - Você consegue identificar a origem de uma pessoa apenas pelo seu modo de falar? De que forma?
- 2 - Quais idiomas você ouviu durante as gravações?
- 3 - Dos idiomas que você ouviu, qual(is) você prefere? Por quê?
- 4 - Como você identifica, pelo modo de falar, se uma pessoa é brasileira ou estrangeira?
- 5 - As pessoas ouvidas nos áudios são brasileiras ou estrangeiras? Identifique quais vozes pareceram estrangeiras. Por quê?
- 6 - As pessoas que falam português, ouvidas durante as gravações, têm sotaques diferentes? Você poderia identificá-las?
- 7 - As pessoas de origem alemã/pomerana possuem diferenças no modo de falar?
- 8 - Você já vivenciou alguma situação constrangedora relacionada ao seu modo de falar português ou pomerano? Se sim, poderia descrever a experiência e como isso afetou você?
- 9 - Em alguma ocasião, você modificou sua forma de falar para se adaptar ao ambiente ou às pessoas ao seu redor? Se sim, poderia compartilhar como e por que fez essa mudança? Você teve que fazer isso no CaVG?
- 10 - Como você percebe as diferenças na maneira de falar entre homens e mulheres, pessoas de diferentes níveis econômicos e educacionais e que vivem em lugares diferentes? Poderia descrever situações específicas onde essas variações foram particularmente evidentes?
- 11 - De que maneira o conhecimento do pomerano, além do português, influenciou a sua capacidade de aprender outras línguas ensinadas na escola?
- 12 - Na sua opinião, quantas línguas deveriam ser oferecidas no currículo do CaVG e por quê? Acredita que a inclusão de múltiplas línguas beneficiaria os alunos de alguma forma específica?

Quadro 31 - Roteiro da entrevista semiestruturada.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no *Campus CaVG* entre o final de outubro e o início de dezembro de 2024, totalizando 34 dias de trabalho de campo. O protocolo *Matched Guise* foi aplicado nas salas do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação, Memória e Cultura (NEPEC), escolhido por sua localização afastada dos setores administrativo e de ensino. Esse ambiente garantiu a privacidade e o silêncio necessários para a realização das atividades, favorecendo a concentração dos participantes e a qualidade da coleta de dados.

Para a coleta de dados, utilizamos um *notebook Acer Speed*, um gravador *Olympus VN541 PC*, além de canetas e blocos de anotações. A primeira etapa do protocolo consistiu na aplicação do teste de *Matched Guise*, iniciando com a apresentação das instruções aos participantes. Foi realizada uma rodada inicial de treinamento, permitindo o esclarecimento de dúvidas antes do início efetivo da atividade.

Em seguida, os participantes acessavam os slides no modo apresentação do *PowerPoint*, escutavam o áudio, pertencente ao bloco e ordem determinados, e preenchiam a escala de diferencial semântico, contendo os 15 itens avaliativos assim sucessivamente, até a audição de um novo estímulo. Esse processo foi repetido para todos os 30 áudios, respeitando as pausas entre os blocos. No total, obtivemos 450 respostas por participante, gerando uma base de 9.450 para análise. As informações oriundas do *Matched Guise* foram tabuladas em planilhas Excel.

As entrevistas foram agendadas para ocorrerem após a realização da tarefa, integradas ao protocolo. Assim, definimos uma sequência específica para os procedimentos: i) audição dos clipes sonoros e preenchimento da escala de diferencial semântico simultaneamente, com pausas programadas entre os blocos para evitar fadiga auditiva ou conforme solicitação dos participantes; ii) intervalo entre o teste e a entrevista; iii) condução da entrevista, com possibilidade de novas pausas, se necessário. Todo o processo foi realizado no mesmo dia, sem intervalos entre dias. Antes do início da entrevista, os participantes tiveram a oportunidade de ouvir novamente as gravações dos estímulos e fazer anotações, caso julgassem necessário. As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas com o auxílio do programa TurboScribe.

4 Apresentação da análise dos dados

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos de 21 participantes, com foco em suas atitudes em relação à diversidade linguística presente no *Campus CaVG*. Essa diversidade abrange tanto as línguas ensinadas na instituição quanto as línguas minoritárias dos participantes, além das variedades do português mapeadas. Os dados foram coletados por meio de uma abordagem metodológica mista, que combinou uma tarefa de *Matched Guise* com escala de diferencial semântico e uma entrevista semi-estruturada.

A construção da escala utilizada na tarefa de percepção foi inicialmente baseada em três dimensões teóricas (Solidariedade, Status e Atratividade), fundamentadas em estudos da área de atitudes linguísticas (Campbel-Kibler, 2006; Schmid, 2014; Carraro, 2016; Bolívar, 2023). No entanto, atendendo à sugestão da banca examinadora e com o objetivo de verificar empiricamente a estrutura latente da escala utilizada na tarefa de percepção, optamos por realizar uma Análise Fatorial Exploratória (doravante AFE). Essa etapa adicional visou fortalecer as evidências de validade de construto e aprofundar a compreensão dos fatores subjacentes às atitudes linguísticas expressas pelos participantes. Essa análise permitiu identificar uma estrutura mais coerente, composta por dois fatores¹⁵ bem definidos, com maior clareza na organização dos itens e melhor qualidade estatística. A AFE também justificou a exclusão de um dos itens (item 12), por apresentar comportamento ambíguo e cargas fatoriais abaixo do ponto de corte recomendado. A seguir, apresentamos em seção específica os procedimentos adotados nessa etapa e suas principais constatações

4.1 Análise Fatorial Exploratória (AFE): procedimentos, resultados e implicações

¹⁵ A estrutura bifatorial identificada pela AFE foi interpretada a partir do conteúdo dos itens. O Fator 1, que reúne características de empatia, sinceridade, honestidade e prestatividade, acrescidas de atributos de valorização social (educação e trabalho), foi denominado Solidariedade Funcional. O Fator 2, que agrega itens de atratividade, confiança, autoridade, situação econômica e prestígio, foi denominado Impressão Social.

4.1.1 Procedimentos AFE

A AFE¹⁶ foi conduzida em R (rodado em RStudio, versão 4.3) com uso dos seguintes pacotes: *psych* (para extração fatorial), *REdaS* (para o teste de esfericidade de Bartlett), *paran* e *nFactors* (para análise paralela), *tidyverse* (para organização e visualização dos dados), e *GPArotation* (para rotação dos fatores).

A amostra foi composta por 21 participantes, que avaliariam cada um dos 15 itens com base em 30 estímulos ($629 \times 15 \times 30 = 9.450$ pontos de dados), e os itens foram respondidos em escala Likert de 4 pontos. A adequação da matriz de correlações foi confirmada teste *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO geral: 0,91) e pelo teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 5338,04$, $p < 0,05$).

A escolha do número de fatores a serem retidos foi baseada na análise paralela com método de máxima verossimilhança (*ML*), que indicou a extração de dois fatores — confirmada também pela inspeção visual do *scree plot* (Figura 4). Para verificar a robustez da estrutura, a extração fatorial foi conduzida com dois métodos: o de máxima verossimilhança (*ML*) e o de mínimos resíduos (*minres*). Ambos os modelos utilizaram rotação oblíqua (*oblimin*), assumindo correlação entre os fatores.

¹⁶A Análise Fatorial Exploratória foi realizada pelo Prof. Dr. Renan Ferreira, pós-doutorando na linha de pesquisa Aquisição, Variação e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Bernardo Limberger, e membro do LAPLIMM – Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo. Registro meu reconhecimento pela generosidade intelectual e pelo rigor técnico com que conduziu essa etapa fundamental para o aprofundamento metodológico deste trabalho.

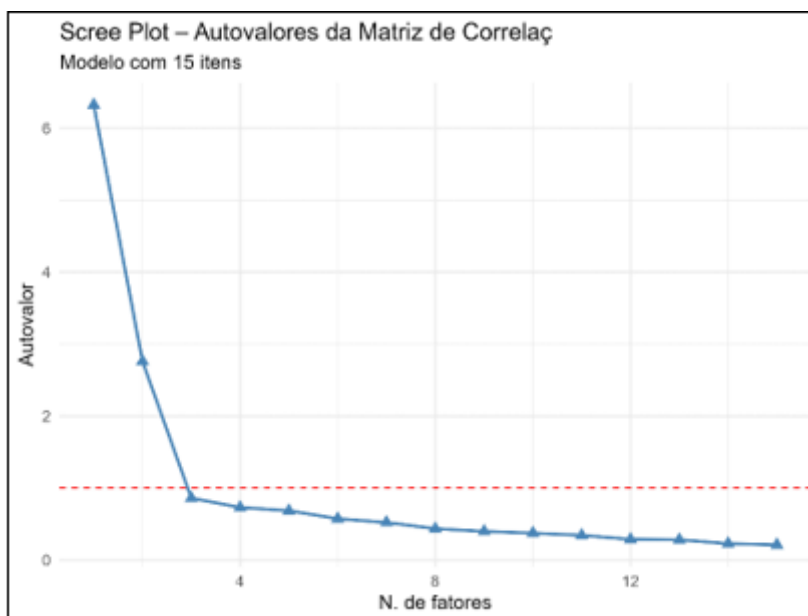


Figura 4 - Cargas fatoriais e estrutura do modelo de mínimos resíduos para a amostra com todos os 15 itens

4.1.2 Resultados com os 15 itens

Os dois modelos apresentaram soluções semelhantes, indicando estabilidade da estrutura. Contudo, o item 12 apresentou comportamento problemático, com cargas fatoriais fracas e cruzadas (ML: carga de 0,32 no Fator 2; *Minres*: carga de 0,31 no Fator 1 e 0,33 no Fator 2). Esses valores estão abaixo do ponto de corte usual 0,40), (Worthigton; Whittaker, 2006); Klyne, 2015) sugerindo que o item 12 não contribui de forma significativa para nenhum fator específico. Sua exclusão foi considerada para verificar impacto na estrutura fatorial. A Figura 5 apresenta a estrutura e as cargas fatoriais no modelo de mínimos resíduos.

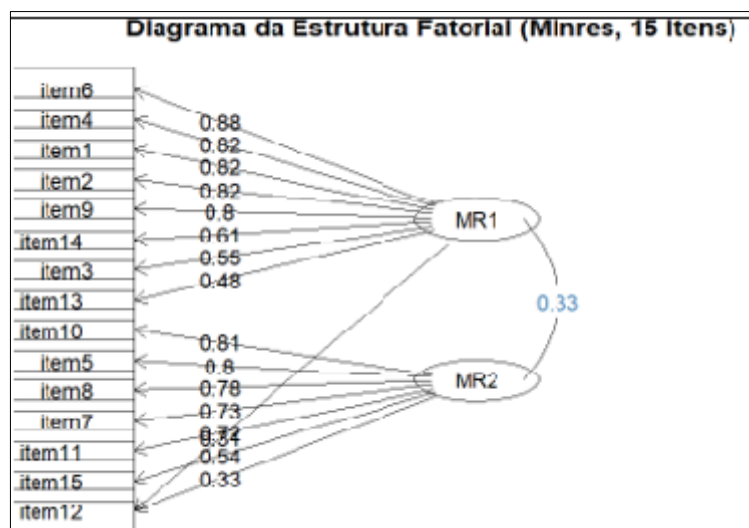


Figura 5 – Cargas fatoriais e estrutura do modelo de mínimos resíduos para a amostra com todos os 15 itens.

4.1.2.1 Nova AFE com 14 itens (sem o item 12)

Ao remover o item 12, uma nova AFE foi realizada com os mesmos procedimentos. O teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO geral: 0,91) e o teste de esfericidade de Bartlett confirmaram novamente a adequação da matriz de correlações ($\chi^2 = 5092,75$, $p < 0,05$).

A análise paralela indicou novamente dois fatores e a estrutura fatorial resultante mostrou melhorias claras, com maior variância explicada (de 53,4% no modelo com 15 itens para 55,8% no novo modelo, sem o item 12), eliminação de carga cruzada ambígua, maior clareza na separação entre os fatores e manutenção da robustez entre os métodos *ML* e *minres*. Todos os itens restantes apresentaram cargas fatoriais acima de 0.50 em seus respectivos fatores, com separações bem definidas. A Figura 6 apresenta a estrutura e as cargas fatoriais no modelo de mínimos resíduos, agora sem o item 12.

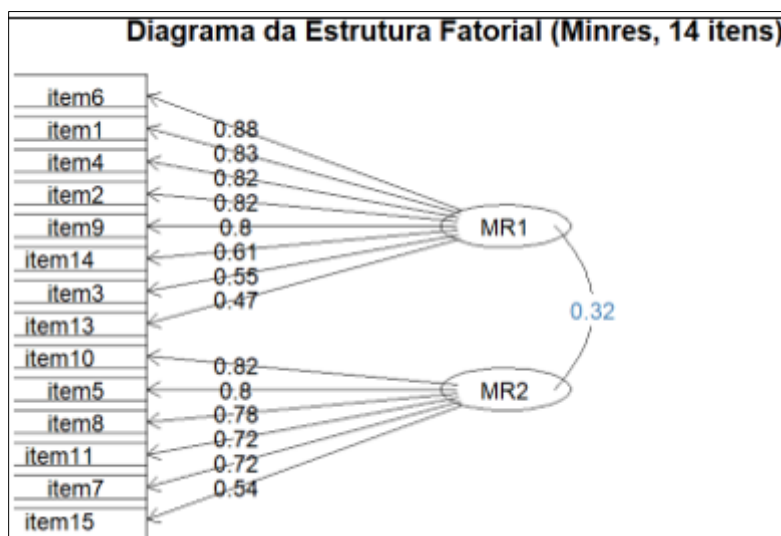


Figura 6 - Cargas fatoriais e estrutura do modelo de mínimos resíduos para a amostra sem o item 12.

A AFE revelou uma estrutura fatorial de dois fatores bem definida e estável, mais coerente do que a organização inicial em três dimensões arbitrárias. A exclusão do item 12 resultou em uma melhor solução estatística e teórica, com maior variância explicada e ausência de ambiguidade fatorial. A versão com 14 itens será utilizada nas próximas etapas, incluindo a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), para validar empiricamente a estrutura proposta.

4.1.2.2 Interpretação teórica da exclusão do item 12

Além da justificativa estatística, a exclusão do item 12 é sustentada por sua formulação teórica. Da maneira como foi formulada, a afirmação desse item destoava das demais, pois mencionada explicitamente a fala da locutora. Dessa forma, o item abordava simultaneamente aspectos linguísticos e afetivos, o que provavelmente gerou interpretações ambíguas pelos participantes.

4.1.2.3 Reorganização das Dimensões com Base na AFE

A escala original foi construída com base em uma divisão teórica *a priori*, que atribuía os 15 itens a três dimensões: Solidariedade, Status e Atratividade. Essa organização refletia uma tentativa inicial de mapear traços sociolinguísticos comumente avaliados em estudos de atitudes linguísticas. O quadro a seguir apresenta a estrutura original da proposta.

Solidariedade	Status	Atratividade
----------------------	---------------	---------------------

item 1 – simpatia item 2 – receptividade item 3 – sinceridade item 6 – gentileza item 7 – confiante item 9 – prestatividade item 14 – honestidade	item 4 – educada item 8 – autoridade item 10 – situação econômica item 11 – escolarizada item 13 – trabalhadora	item 5 – chique item 12 – fala agradável item 15 – beleza
---	---	---

Quadro 32 – Dimensões constantes na Escala de Diferencial Semântico original

Com base na Análise Fatorial Exploratória, a estrutura empírica obtida revelou duas dimensões principais, e a distribuição dos itens entre elas não correspondeu integralmente à divisão teórica inicial. Além disso, o item 12 foi removido por apresentar cargas fatoriais fracas e cruzadas. No quadro 33, apresentamos a estrutura empírica resultante.

Fator 1 (interpretação aproximada: <i>Status/Sociabilidade funcional</i>):	Fator 2 (interpretação aproximada: <i>Atratividade/Impressão social</i>):
item 1 – simpatia item 2 – receptividade item 3 – sinceridade item 4 – educada item 6 – gentileza item 9 – prestatividade item 13 – trabalhadora item 14 – honestidade	item 5 – chique item 7 – confiante item 8 – autoridade item 10 – situação econômica item 11 – escolarizada item 15 – beleza

Quadro 33 – Estrutura empírica com a descrição dos fatores localizados

Essa nova estrutura mostra que as distinções teóricas entre solidariedade, status e atratividade não se sustentaram empiricamente de forma clara. Em vez disso, os dados apontaram para dois fatores que combinam elementos de status e solidariedade em um polo, e traços de atratividade e status percebido no outro.

4.1.2.4 Justificativa para não realização de Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Embora a estrutura fatorial dos dados tenha sido identificada por meio de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), optou-se por não realizar uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) nesta etapa do estudo. Essa decisão se baseia no fato de que todos os dados disponíveis foram utilizados na própria AFE, e não há uma amostra independente sobre a qual a estrutura empírica pudesse ser testada.

A AFC é recomendada quando se deseja testar a adequação de uma estrutura previamente definida com base em evidências anteriores (estudo piloto ou pré-teste),

preferencialmente em uma nova amostra. No presente caso, a escala foi inicialmente construída com base em uma divisão teórica arbitrária em três dimensões, proposta pela pesquisadora responsável. No entanto, essa organização não havia sido confirmada empiricamente até o momento da análise. Por isso, a AFE foi conduzida *a posteriori*, com o objetivo de investigar a estrutura real da escala a partir dos dados observados.

Dessa forma, realizar uma AFC com a mesma amostra utilizada para derivar a estrutura fatorial comprometeria a validade confirmatória do procedimento, podendo inflar artificialmente os índices de ajuste do modelo devido ao fenômeno conhecido como *overfitting*. Como destacam Kline (2015) e Brown (2015), a AFC é mais apropriada quando há possibilidade de validação cruzada com uma segunda amostra, condição que não se aplica neste caso.

A estrutura de dois fatores identificada na AFE foi considerada adequada tanto estatística quanto teoricamente, e será adotada como base para as análises subsequentes. Essa abordagem é compatível com recomendações metodológicas para estudos em que a coleta de novos dados não é viável, e em que a estrutura identificada apresenta clareza, coerência e estabilidade (Fabrigar *et al.*, 1999; Worthington Whittaker, 2006).

4.1.3 Encaminhamentos na Tese sobre a AFE

A realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE) contribuiu significativamente para aprofundar a compreensão empírica da escala utilizada na tarefa de percepção. A nova estrutura obtida revelou dois fatores bem definidos, mais coerentes estatística e teoricamente do que a divisão inicial em três dimensões arbitrárias (Solidariedade, Status e Atratividade).

No entanto, tendo em vista a limitação temporal após a defesa e o escopo original da pesquisa, optou-se por manter, nas seções seguintes, as análises previamente elaboradas com base na categorização teórica inicial. Essa decisão é aqui registrada com transparência metodológica e coerência com o percurso investigativo da pesquisa, sem prejuízo à validade das interpretações já construídas. Ressaltamos que os resultados obtidos por meio da AFE permanecem como uma contribuição relevante, potencialmente inspiradora para investigações futuras ou

publicações específicas que aprofundem os desdobramentos dessa reestruturação fatorial.

4.2 Perfil dos participantes

Concluídas as considerações referentes à Análise Fatorial Exploratória (AFE), retomamos agora o percurso original da pesquisa. Nesta seção dedicamo-nos à descrição do perfil dos participantes, tal como foi apresentado na versão inicial do estudo. Apresentamos, a seguir, informações sociodemográficas, repertórios linguísticos e dados sobre as línguas minoritárias de imigração utilizadas pelos estudantes. Esses elementos são fundamentais para a compreensão da complexidade das atitudes linguísticas analisadas, possibilitando articular os julgamentos expressos na tarefa de *Matched Guise* às experiências sociais, culturais e afetivas vividas pelos sujeitos da pesquisa.

Os participantes deste estudo são 21 estudantes do *Campus CaVG*, matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Entre eles, 15 estão no curso técnico em Agropecuária, 3 no curso técnico em Meio Ambiente, 2 no curso técnico em Alimentos e 1 no curso técnico em Vestuário.

Esses estudantes são bilíngues, falantes de português e de uma língua minoritária de imigração, sendo elas uma variedade do alemão que, para os fins deste Estudo, denominamos de alemão da família de da comunidade, pomerano e hunsriqueano. A distribuição dos participantes em relação às línguas minoritárias faladas está apresentada no gráfico a seguir.

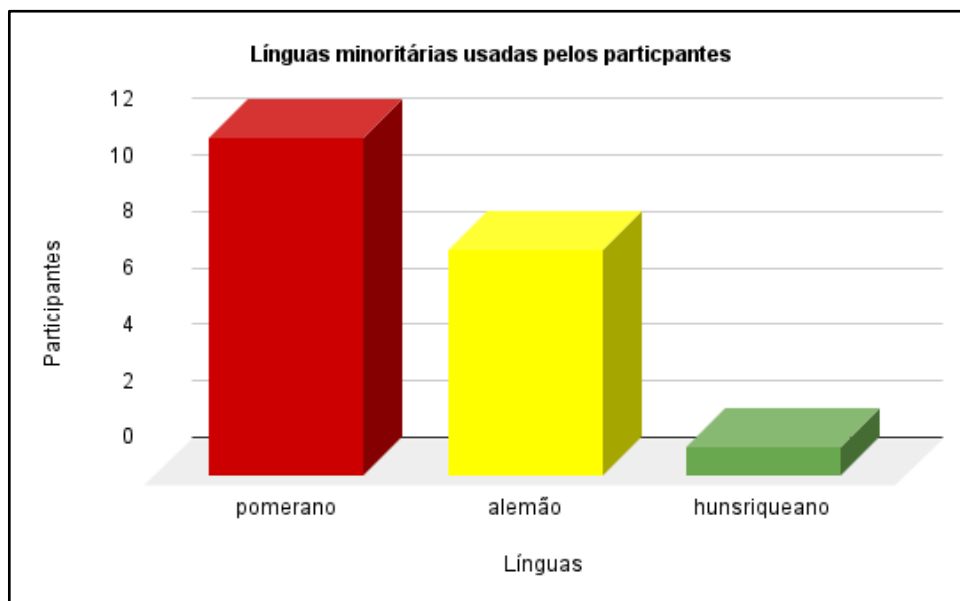


Gráfico 1 - Línguas minoritárias usadas pelos participantes. Fonte: Autora.

O gráfico 1 apresenta a distribuição dos participantes da investigação de acordo com as línguas minoritárias de imigração que declararam utilizar: pomerano, “alemão da família” e hunsriqueano. Observa-se que a maioria dos participantes é falante de pomerano, totalizando 12 pessoas, enquanto o “alemão familiar” é a língua de 8 participantes. Por fim, o hunsriqueano é utilizado por apenas 1 respondente.

É importante destacar que, tanto no mapeamento linguístico quanto no protocolo *Matched Guise*, os participantes que declararam falar a variedade identificada como “alemão da família e da comunidade” demonstraram estabelecer distinções entre essa língua e o pomerano. No mapeamento, mencionaram ambas separadamente; no teste de *Matched Guise*, reconheceram a variante como a língua falada em suas famílias; e, durante as entrevistas, diferenciaram os idiomas. No entanto, não foram aplicados testes adicionais para aprofundar essas percepções, o que permite considerar a possibilidade de que algum participante possa utilizar o pomerano, mas identificá-lo como alemão.

O mapeamento linguístico que possibilitou identificar os falantes de línguas minoritárias de imigração presentes no *Campus CaVG*, bem como as línguas faladas por eles, também revelou um cenário plurilíngue entre os participantes da pesquisa. Entre os 21 estudantes investigados, dois falantes de pomerano relataram utilizar também o “alemão da família” em interações com parentes e amigos. O único participante falante de hunsriqueano mencionou empregar o pomerano em suas

interações familiares e com vizinhos, demonstrando a convivência dinâmica entre diferentes línguas no cotidiano dos respondentes.

Nesse sentido, os participantes deste estudo apresentam um perfil plurilíngue, tendo aprendido diferentes línguas em contextos formais e informais. No âmbito do ensino formal, os idiomas mais mencionados foram o espanhol (21 participantes) e o inglês (18 participantes). Ambos também aparecem com destaque entre as línguas aprendidas em contextos informais, com o inglês citado por 15 participantes e o espanhol por 8. Além dessas, alguns participantes relataram contato com francês (1), mandarim (1) e coreano (3), aprendidos principalmente por meio de mídias audiovisuais e plataformas digitais. As tecnologias de comunicação, somadas ao consumo de conteúdos em diferentes idiomas, demonstraram ser um universo facilitador para a aprendizagem de idiomas, indo além do espaço escolar e se entrelaçando às práticas culturais e sociais do cotidiano dos estudantes.

O Gráfico 2, a seguir, exibe a distribuição dos participantes por gênero e língua minoritária, detalhando o número de falantes de pomerano, alemão da família e hunsriqueano no estudo. A categorização foi realizada com base nos gêneros feminino e masculino.

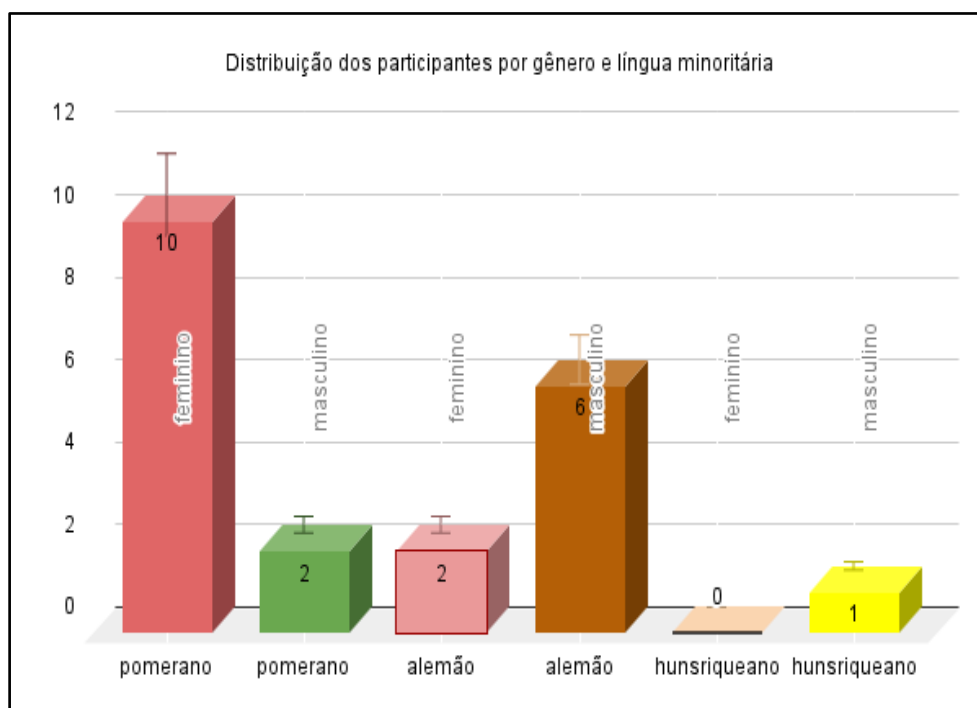


Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por gênero e língua minoritária. Fonte: Autora.

No caso do pomerano, observou-se uma maior presença de falantes do gênero feminino, enquanto 2 participantes do gênero masculino também utilizam essa língua. Esses dados indicam uma predominância feminina entre os falantes de pomerano no contexto analisado. Em relação ao alemão da família, a língua é falada por 6 participantes do gênero masculino e por 2 participantes do gênero feminino. Embora o número de participantes do gênero masculino seja maior, a diferença não é acentuada, indicando um equilíbrio entre ambos os gêneros. Já o hunsriqueano apresentou a menor representatividade entre as línguas minoritárias, com apenas 1 participante do gênero masculino.

A faixa etária dos participantes deste estudo varia entre 15 e 23 anos. Para facilitar a descrição demográfica, distribuimos os participantes em faixas etárias amplas, conforme descrito a seguir.

- **15 a 18 anos:** A maior parte dos participantes (15) encontra-se nesta faixa etária, representando um grupo jovem e predominantemente na fase final da adolescência.
- **19 a 25 anos:** Outros 6 participantes estão nesta faixa, correspondendo a jovens adultos.

Essa distribuição reflete um perfil juvenil, o que pode influenciar as atitudes linguísticas observadas no estudo, considerando o contexto sociocultural dessa fase de vida.

Em relação aos dados de distribuição geográfica, os 21 participantes deste estudo são brasileiros, nascidos nos estados e cidades descritos na tabela a seguir. Essa distribuição geográfica reflete a diversidade regional da amostra.

Tabela 1 - Distribuição geográfica dos participantes. Fonte: Autora.

Estado	Cidade	Participantes
Paraná	Cascavel	1
Rio Grande do Sul	Arroio do Padre	1
Rio Grande do Sul	Pedro Osório	1
Rio Grande do Sul	Canguçu	1
Rio Grande do Sul	São Lourenço do sul	1
Rio Grande do Sul	Rio Grande	2
Rio Grande do Sul	Pelotas	14

Concluída a descrição dos dados da amostra, apresentamos, a seguir, os resultados obtidos na tarefa de percepção realizada por meio do teste de *Matched Guise*. Além disso, são discutidas considerações relevantes sobre as informações coletadas, destacando aspectos importantes que emergem da análise dos dados.

4.3 Teste de *Matched Guise*: resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados na tarefa de percepção realizada por meio do teste de *Matched Guise*. Os dados foram organizados e tabulados em planilhas utilizando o Excel, adotando uma abordagem descritiva para identificar padrões, nuances e tendências nas respostas dos participantes. Essa análise permitiu observar as atitudes linguísticas mais espontâneas e subjetivas em relação às línguas avaliadas. Nesse sentido, buscamos compreender como os participantes reagiram a diferentes aspectos associados às línguas e às locutoras envolvidas no estudo.

Inicialmente, a análise foi direcionada aos dados relacionados às locutoras e suas performances nos diferentes disfarces (*guises*). Examinamos como os participantes avaliaram cada locutora em dimensões como solidariedade, status e atratividade, considerando as nuances de suas identidades linguísticas apresentadas. Essa etapa nos possibilitou compreender as relações entre a percepção dos disfarces e possíveis estereótipos linguísticos que poderiam influenciar as avaliações. Posteriormente, nos detivemos na análise das atitudes dos participantes em relação:

i) às línguas estrangeiras presentes na matriz curricular da instituição (o espanhol, o inglês e o francês), com a inclusão do alemão padrão; ii) à língua minoritária de imigração com maior número de participantes (o pomerano) e iii) à variedade de contato com o português, com foco nas diferenças entre os registros formal e informal. Com essa abordagem buscamos atender aos objetivos específicos da pesquisa, dentre os quais destacamos:

- a) identificar as atitudes linguísticas dos participantes em relação às línguas estrangeiras ofertadas no CaVG;
- b) identificar as atitudes linguísticas dos participantes em relação às línguas suas minoritárias de imigração;
- c) verificar as percepções dos participantes em relação à sua variedade do português.

O teste de *Matched Guise* (Lambert, 1967) é uma metodologia utilizada para investigar as reações subjetivas de indivíduos em relação a diferentes línguas, variantes e estilos de fala. Essa abordagem está conectada a uma perspectiva teórica que concebe as atitudes linguísticas como possuindo uma estrutura tripartida, composta pelas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental (Labov, 2008 [1972]; Moreno Fernández, 1998; Gómez Molina, 1998; Corbari, 2013; Schmid, 2014; Freitag; Santos, 2016; Botassini, 2018; Bolívar, 2023, entre outros).

No contexto desse modelo, buscamos, por meio do teste, capturar as respostas dos participantes em um nível menos controlado e consciente, focando especialmente na dimensão da subjetividade. Essa dimensão abrange as emoções, impressões e os julgamentos implícitos que os indivíduos formam ao ouvir diferentes *guises*. Por ser projetado para reduzir a influência de respostas racionais ou socialmente condicionadas, o *Matched Guise* permite que as atitudes subjetivas sejam eliciadas de forma mais espontânea, revelando associações culturais, sociais e ideológicas que muitas vezes escapam à consciência dos participantes

Essa característica faz do teste uma ferramenta relevante para compreender como as percepções linguísticas estão entrelaçadas aos estereótipos, às identidades sociais e às experiências culturais, colocando em evidência os aspectos mais sutis das atitudes linguísticas. A seguir, na subseção 4.2.1, apresentamos os dados referentes às avaliações realizadas pelos participantes em relação às locutoras voluntárias do estudo.

4.3.1 Locutoras voluntárias: resultados

Nesta subseção, apresentamos a análise dos dados relacionados às atitudes dos participantes em relação a cada uma das locutoras voluntárias que participaram do teste de *Matched Guise*. As cinco locutoras gravaram, cada uma, seis áudios representando diferentes disfarces: dois em português formal, dois em português informal e dois em uma das línguas estrangeiras e minoritária envolvidas na pesquisa. Para preservar o anonimato e facilitar a identificação dos *guises*, usamos pseudônimos para nomear as locutoras em cada contexto linguístico. No quadro 5, apresentado na subseção 3.3.2, é possível rever a distribuição das locutoras e seus *guises* em relação às línguas analisadas.

Para analisar os julgamentos que os participantes fizeram de cada locutora voluntária, os dados da tarefa de percepção foram organizados em uma planilha Excel, baseada em escalas de diferencial semântico. Nessa escala, os participantes julgaram os estímulos gravados por meio de 15 pares de frases, atribuindo valores entre **1 e 2** para as características positivas e entre **3 e 4** para as negativas, de modo que médias mais baixas correspondessem a atitudes positivas. Essa organização visou atender aos objetivos específicos da investigação, já discutidos.

A Tabela 2, apresentada a seguir, reúne os dados referentes aos julgamentos dos participantes em relação às locutoras voluntárias. Para melhor sistematização, os *guises* foram agrupados em pares, conforme as línguas e registros utilizados nas gravações. As médias obtidas nesses agrupamentos serviram como base para a análise. As três primeiras colunas indicam, respectivamente, a locutora, seus disfarces e os idiomas utilizados nos estímulos gravados. Por exemplo, Lucy e Vitória correspondem aos *guises* adotados pela Locutora1 nas gravações em português formal. Da quarta coluna até a última, foram listados os 15 aspectos avaliados pelos participantes, que embasaram seus julgamentos sobre as locutoras, distribuídos conforme descrevemos a seguir.

a) Atratividade: Incluiu os itens 5, 12 e 15, relacionados à percepção estética e ao apelo vocal. Esses itens abrangeram as avaliações sobre: elegância pessoal (ser chique, item 5); agradabilidade da voz (fala pausada e clara, item 12); beleza (item 15).

b) Solidariedade: contemplou os itens 1, 2, 3, 6, 9 e 14, que mensuraram aspectos de proximidade emocional. Por meio deles, foram avaliadas características como:

simpatia (item 1); receptividade (item 2); sinceridade (item 3); gentileza (item 6); prestatividade (item 9) e honestidade (item 14).

c) Status: abrangeu os itens 4, 7, 8, 10, 11 e 13, nos quais foram avaliadas atitudes relacionadas ao prestígio social, à autoridade e à escolarização. Os aspectos considerados incluem: educação (ser educada, item 4); confiança (item 7); autoridade (item 8); classe econômica (item 10); escolarização (item 11); trabalho (ser trabalhadora, item 13). Dessa forma, a organização dos dados nos permitiu uma análise clara e sistemática das percepções dos participantes em relação aos *guises* apresentados pela locutora. O mesmo procedimento foi utilizado para as demais locutoras.

Vejamos a tabela 2, já com as médias atribuídas às locutoras no teste de *Matched Guise*, que permite visualizar a variação das percepções conforme a língua e o registro utilizados.

Locutoras	Guises	Línguas	It 1	It 2	It 3	It 4	It 5	It 6	It 7	It 8	It 9	It 10	It 11	It 12	It 13	It 14	It 15	M G
Locutora1	Lucy e Vitória	Português formal	2,7	2	1,4	1,7	1,4	1,6	1,4	2,3	1,6	1,5	1	1,4	1,4	1,4	1,4	1,6
Locutora1	Alexia e Giovana	Português informal	1,7	1,9	1,7	1,4	1,9	1,6	1,3	2	1,7	1,5	1,1	1,3	1,4	1,4	1,5	1,5
Locutora1	Mary Grace	Inglês	2,4	2,5	2	1,7	1,5	2,1	1,3	2,2	2,2	1,4	1,2	1,7	1,6	1,5	1,8	1,8
Locutora2	Sol e Maitê	Português formal	2,5	2,5	2	2	2	2,2	1,8	2,2	1,6	1,9	1,4	1,6	1,9	1,6	2,2	1,9
Locutora2	Mafalda e Julia	Português informal	3	3	2,2	2,5	2,7	2,6	1,9	2,2	1,6	2,1	1,8	2,1	2	1,9	2,4	2,2
Locutora2	Marina e Vega	Espanhol	2,5	2,8	1,7	1,9	2	2,3	1,6	2,1	2,2	1,8	1,5	1,9	1,6	1,4	2,1	1,9
Locutora3	Camile e Amélie	Português formal	2,1	2,4	1,7	1,5	2	1,8	2	2,6	2,3	1,9	1,7	1,6	1,5	1,5	2,1	1,9
Locutora3	Brigitte e Jeane	Português informal	2,1	2	1,8	1,8	2,4	1,8	2,2	2,8	2,5	2,2	2	1,6	1,5	1,5	2,3	2
Locutora3	Elise e Vivienne	Francês	1,9	2,4	1,6	1,9	1,8	1,8	1,6	2,3	2,3	1,6	1,3	1,4	1,6	1,6	1,8	1,7
Locutora4	Fernanda Luise	Português formal	2,4	2,3	1,9	1,7	2,1	1,9	1,8	2,3	2,1	1,9	1,5	2,3	1,6	1,5	2,1	1,9
Locutora4	Matilda e Anne	Português informal	2	2,4	1,8	1,8	2,1	1,9	2	2,4	1,8	2,1	1,8	2,5	1,4	1,4	2	1,9
Locutora4	Trícia e	Alemão	1,9	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,7	1,8	1,4	1,2	1,7	1,4	1,3	1,8	1,5

	Vanda																		
Locutora5	Heidi e Berta	Português formal	2,2	2,4	2,3	1,9	2,7	2,1	2,4	2,9	2,1	2,4	1,8	2,3	1,6	1,7	2,3	2,2	
Locutora5	Ema e Leona	Português informal	2,4	2,5	2,1	2,1	2,7	2,1	2,4	2,9	2,3	2,3	4,2	2,5	2	1,6	2,2	2,4	
Locutora5	Else e Frida	Pomerano	1,8	1,8	1,5	1,3	1,9	1,5	1,8	2,1	1,6	1,7	2,1	3,4	1,3	1,6	2	1,8	

Tabela 2 - Julgamentos atribuídos às locutoras por *guises* e línguas. Escala: 1 a 4. Fonte: Autora.

Legenda: It: item; MG: média geral

A organização dos dados apresentada na **Tabela 2** possibilitou a elaboração de novas tabelas analíticas, ampliando a compreensão das reações dos participantes às vozes das locutoras durante o teste de *Matched Guise*. Essa estruturação detalhada desempenha um papel relevante no refinamento da interpretação das atitudes linguísticas, no seu nível mais espontâneo.

A seguir, apresentamos uma segunda estruturação das informações derivadas da tabela 2, com foco nas médias gerais atribuídas a cada locutora (incluindo o seu disfarce entre parênteses) nos itens correspondentes às dimensões de atratividade (tabela 3), de solidariedade (Tabela 4) e status (Tabela 5). Esses dados serviram como suporte para a análise das percepções relacionadas às locutoras e às suas identidades linguísticas.

Locutoras	Item 5	Item 12	Item 15	Dimensão Atratividade
Locutora1 (Port./Ing.)	1,6	1,4	1,5	1,5
Locutora2 (Port./Esp.)	2,2	1,8	2,2	2
Locutora3 (Port./Fran.)	2	1,5	2	1,8
Locutora4 (Port./Ale.)	1,9	2,1	1,9	1,9
Locutora5 (Port./Pom.)	2,4	2,7	2,1	2,4

Tabela 3 - Médias gerais das locutoras na dimensão de atratividade. Escala: 1 a 4. Fonte: Autora.

Locutoras	Item 1	Item 2	Item 3	Item 6	Item 9	Item 14	Dimensão Solidariedade
Locutora1 (Port./Ing.)	2,2	2,1	1,7	1,7	1,8	1,4	1,8
Locutora2 (Port./Esp.)	2	2,7	1,9	2,3	1,8	1,6	2,1
Locutora3 (Port./Fran.)	2,6	2,2	1,7	1,8	2,3	1,5	1,9
Locutora4 (Port./Ale.)	2,1	2,2	1,7	1,7	1,9	1,4	1,8
Locutora5 (Port/Pom)	2,1	2,2	1,9	1,9	2	1,6	1,9

Tabela 4 - Médias gerais das locutoras na dimensão de solidariedade. Escala: 1 a 4. Fonte: Autora.

Locutoras	Item 4	Item 7	Item 8	Item 10	Item 11	Item 13	Dimensão Status
Locutora1 (Port./Ing.)	1,6	1,3	2,1	1,4	1,1	1,4	1,4
Locutora2 (Port./Esp.)	2,1	1,7	2,1	1,9	1,5	1,8	1,8
Locutora3 (Port./Fran.)	1,7	1,9	2,5	1,9	1,6	1,5	1,8
Locutora4 (Port./Ale.)	1,6	1,7	2,1	1,8	1,5	1,4	1,6
Locutora5 (Port/Pom)	1,7	2,2	2,6	2,1	2,7	1,6	2,1

Tabela 5- Médias gerais das locutoras na de dimensão de status. Escala: 1 a 4. Fonte: Autora.

As tabelas apresentam as médias atribuídas pelos participantes do teste de *Matched Guise* às locutoras voluntárias, com base em itens específicos de cada dimensão. A tabela 3 reúne as médias atribuídas às locutoras nos itens relacionados à dimensão de atratividade, que mede características como elegância (a falante é chique), voz agradável e beleza. Esses itens correspondem aos números 5, 12 e 15 na escala de avaliação. A última coluna da tabela apresenta a média geral dos itens

relacionados a essa dimensão, consolidando as percepções dos participantes para cada locutora.

A tabela 4 organiza as médias referentes à dimensão de solidariedade, que comporta os aspectos simpatia, receptividade, sinceridade, gentileza, prestatividade e honestidade. Os itens dessa dimensão correspondem aos números 1, 2, 3, 6, 9 e 14 na escala de avaliação. Assim como na tabela anterior, a última coluna indica a média geral dos itens relacionados à dimensão de status para cada locutora. Por fim, a tabela 5 traz as médias relacionadas à dimensão de status. Os itens dessa categoria são 4, 7, 8, 10, 11 e 13 e correspondem, respectivamente, aos atributos educação, confiança, autoridade, classe econômica, escolarização e desempenho no trabalho.

Após a apresentação das descrições, passamos a expor os resultados obtidos em relação aos julgamentos das locutoras voluntárias e seus *guises*. Ressaltamos que o principal objetivo ao empregar o teste de *Matched Guise* foi identificar as reações dos participantes, ou seja, captar as atitudes linguísticas em um nível menos consciente, referentes às línguas que integram o universo sociolinguístico do *Campus CaVG*.

4.3.2 - Locutora1 Português/Inglês (disfarces: Lucy, Vitória, Alexia, Giovana, Grace e Mary)

A Locutora1 foi, de forma geral, a mais positivamente avaliada entre todas as participantes do teste. Seus *guises* em português (formal e informal) e em inglês receberam avaliações consistentes, sugerindo estabilidade na percepção da locutora independentemente do idioma.

Na dimensão solidariedade, suas locuções foram associadas a traços de confiabilidade emocional, simpatia e autenticidade, com destaque para o registro informal (*guises* Alexia e Giovana), que obteve as médias mais positivas. Essa avaliação parece indicar uma percepção de proximidade interpessoal e conexão afetiva com a voz da locutora. Em relação ao status, os *guises* em inglês (Grace e Mary) se destacaram. Eles foram associados a atributos de prestígio, autoridade e competência, refletindo estereótipos recorrentes que vinculam o inglês a contextos de valorização acadêmica e profissional. Já na dimensão da atratividade, embora os julgamentos tenham sido positivos, essa não foi a dimensão mais expressiva na avaliação da locutora. Ainda assim, itens como “elegância”, “agradabilidade da voz” e

“beleza” obtiveram médias favoráveis, contribuindo para a construção de uma imagem vocal estável e socialmente bem recebida.

4.3.3 - Locutora2 Português/Espanhol (disfarces Sol, Maitê, Mafalda, Júlia, Marina e Vega)

As avaliações da Locutora2 foram moderadamente positivas, com variações mais significativas entre os registros em português e espanhol.

Na dimensão de solidariedade, essa foi a locutora menos bem avaliada, especialmente nos *guises* em português informal (Mafalda e Júlia), que não suscitaram uma percepção forte de proximidade emocional. Ainda assim, os disfarces em espanhol mantiveram uma avaliação mais estável, indicando que a conexão afetiva, embora restrita, não foi ausente.

No que se refere ao status, a Locutora2 obteve desempenho positivo, com destaque para os itens “classe econômica”, “escolarização” e “trabalho”, sugerindo que sua performance vocal foi associada a atributos de competência e prestígio, mesmo sem alcançar os melhores índices do teste. Na dimensão da atratividade, os *guises* em português foram mais bem recebidos do que os em espanhol, que apresentaram médias ligeiramente mais altas. A percepção de atratividade foi, portanto, estável, mas não marcante.

4.3.4 Locutora3 Português/Francês (disfarces: Camile, Amélie, Brigitte, Jeane, Elise e Vivienne)

A Locutora3 recebeu avaliações gerais positivas, especialmente nos *guises* em francês, que contribuíram para uma imagem vocal bem aceita. Na dimensão solidariedade, os disfarces Elise e Vivienne (francês) se destacaram, sugerindo uma percepção de autenticidade e empatia. Os itens mais bem avaliados nesta dimensão foram aqueles associados à honestidade e à sinceridade, indicando que a voz da locutora foi percebida como emocionalmente confiável. Na dimensão de status, a locutora manteve médias consistentes, com destaque para os itens “escolarização” e “desempenho no trabalho”. Isso reforça sua associação a atributos de competência acadêmica e profissional, ainda que sem o mesmo impacto observado na Locutora1. Quanto à atratividade, os julgamentos foram positivos, sobretudo nos *guises* em francês, mas ficaram em patamar intermediário em relação às demais locutoras, contribuindo de forma complementar à sua imagem geral.

4.3.5 - Locutora4 Português/Alemão (disfarces: Fernanda, Luise, Matilda, Anne, Trícia e Vanda)

A Locutora4 obteve uma das avaliações mais equilibradas do estudo, com destaque para as dimensões de solidariedade e status. Na dimensão de solidariedade, os participantes atribuíram níveis altos de confiabilidade emocional, especialmente nos itens “sinceridade” e “honestidade”. A locução em alemão (Trícia e Vanda) contribuiu significativamente para essa percepção, sugerindo que a língua não representou uma barreira à conexão afetiva — ao contrário, pode ter reforçado sua autenticidade. Na dimensão de status, a locutora foi associada a traços de prestígio e competência, com médias favoráveis nos itens “confiança”, “escolarização” e “educação”. O equilíbrio entre os registros em português e alemão sugere uma performance vocal estável e socialmente valorizada. A atratividade, embora menos central, apresentou médias positivas, especialmente nos *guises* em alemão, sugerindo que a forma vocal dessa locutora foi bem recebida também sob esse aspecto.

4.3.6 Locutora5 Português/Pomerano (disfarces: Heidi, Berta, Ema, Leona, Else e Frida)

A Locutora5 foi a que apresentou avaliações mais moderadas entre as participantes do teste, com oscilações significativas entre os registros em português e pomerano. Na dimensão de solidariedade, houve uma percepção de proximidade emocional, ainda que menos expressiva do que a observada nas locutoras com melhor desempenho. Os *guises* em português formal e informal obtiveram médias que se mantêm no campo das atitudes positivas, mas indicam menor impacto afetivo. Em relação ao status, os julgamentos revelam certa ambivalência. Apesar de os itens “educação” e “desempenho no trabalho” terem sido bem avaliados (média 1,3), outros itens como “autoridade” e “escolarização” receberam médias mais altas (2,1), sugerindo uma percepção mais restrita de prestígio e qualificação. Na dimensão da atratividade, os *guises* em pomerano apresentaram a média mais alta entre todos os avaliados (3,4 no item “fala agradável”), o que impactou negativamente a percepção geral. Ainda assim, a locução foi compreendida e reconhecida, contribuindo de forma mais discreta à construção da imagem vocal da locutora.

Ao concluirmos as descrições sobre as atitudes dos participantes em relação às locutoras e suas performances linguísticas, ampliamos nossas reflexões sobre os achados mais significativos. Esses resultados foram analisados à luz dos objetivos da pesquisa, buscando responder de forma abrangente às questões propostas e fornecer *insights* relevantes para o entendimento das atitudes linguísticas no contexto investigado.

4.4 Locutoras mais positivamente e negativamente avaliadas

As análises comparativas indicaram que a Locutora1 (português/inglês – *guises* Lucy, Vitória, Alexia, Giovana, Grace e Mary) e a Locutora4 (português/alemão – *guises* Fernanda, Luise, Matilda, Anne, Trícia e Vanda) destacaram-se como as mais bem avaliadas do teste, com médias gerais entre 1,7 e 1,8. Esses resultados refletem um equilíbrio consistente entre as dimensões de solidariedade, status e atratividade, sinalizando que ambas as locutoras foram percebidas como emocionalmente próximas e socialmente prestigiadas.

Em contraste, as avaliações da Locutora2 (português/espanhol – *guises* Sol, Maitê, Mafalda, Júlia, Marina e Vega) e da Locutora5 (português/pomerano – *guises* Heidi, Berta, Ema, Leona, Else e Frida) foram moderadamente positivas, porém com menor impacto geral. A Locutora2 apresentou sua melhor média na dimensão de status (1,8), e resultados intermediários nas demais dimensões (2,1 em solidariedade e 2,0 em atratividade), resultando em média geral de 1,9. Já a Locutora5 teve seu melhor desempenho na dimensão de solidariedade (1,9), mas foi menos favoravelmente avaliada em status (2,1) e atratividade (2,4), atingindo a média geral mais alta do conjunto: 2,1. Embora tais médias ainda revelem atitudes predominantemente positivas, elas indicam menor adesão afetiva e prestígio atribuído em comparação às locutoras de melhor desempenho.

Durante a aplicação do teste, além dos dados captados pelas escalas de diferencial semântico, foram registradas reações espontâneas que ofereceram elementos qualitativos complementares à análise quantitativa. Entre elas, destacou-se a manifestação do participante PEM1, durante a escuta do *guise* “Ema” (Locutora5, português informal). Ao ouvir o áudio, ele comentou:

“Ah, não, que nojo dessa mulher! Já vou colocar tudo negativo. Não aguento a voz dela.”

O comentário foi particularmente significativo por romper com o comportamento concentrado do participante até aquele momento e por revelar uma possível antecipação de julgamento motivada por fatores subjetivos. A interjeição inicial e o tom enfático sugerem que PEM1 pode ter associado a voz a uma figura conhecida, o que comprometeria a imparcialidade esperada na tarefa e poderia influenciar negativamente suas avaliações subsequentes.

Para investigar essa hipótese, analisaram-se os valores atribuídos por PEM1 aos demais *guises* da Locutora5, a fim de verificar a existência de padrões consistentes de rejeição ou variabilidade. A Tabela 6 apresenta os dados atribuídos pelo participante.

Locutora5	It1	It2	It 3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	MG
Heidi	2	2	3	2	2	1	2	4	1	3	2	1	2	2	3	2,2
Berta	2	3	2	2	3	3	2	4	2	3	1	1	2	1	3	2,2
Ema	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	2	4	3	4	3	3,4
Leona	4	4	3	2	3	2	2	4	2	3	2	1	3	3	3	2,7
Else	1	1	1	1	3	1	1	4	1	3	2	1	3	2	3	1,8
Frida	1	1	1	1	3	2	1	4	2	3	2	1	2	2	3	1,9

Tabela 6 - Escala de avaliação dos *guises* da Locutora5 por PEM1. Fonte: Autora.

Legenda: It: item; MG: média geral.

Ao observarmos a Tabela 6, nota-se uma variabilidade nas respostas atribuídas pelo participante PEM1 aos diferentes *guises* da Locutora5. As médias gerais atribuídas variam de 1,8 (Else) a 3,4 (Ema), evidenciando julgamentos que oscilam entre atitudes bastante positivas e moderadamente negativas.

O *guise* Ema, gravado em português informal, recebeu a avaliação mais desfavorável, com média geral de 3,4. A dimensão de solidariedade concentrou os maiores escores (entre 3 e 4), especialmente nos itens “simpatia” e “honestidade”. Além disso, os itens “autoridade” e “escolarização”, da dimensão de status, foram avaliados com notas 4 e 3, respectivamente — o que sugere uma percepção globalmente negativa dessa performance.

Em contraste, os *guises* Else e Frida, falados em pomerano, destacaram-se com as melhores médias (1,8 e 1,9). Esses resultados refletem avaliações positivas

em todas as dimensões, notadamente em traços afetivos como sinceridade e honestidade, cujas pontuações ficaram entre 1 e 2. Os *guises* em português formal (Heidi e Berta) receberam médias intermediárias de 2,2, enquanto Leona (português informal) obteve 2,7, o que indica uma avaliação moderadamente positiva, porém inferior às locuções em pomerano.

Embora PEM1 tenha emitido um comentário verbal contundente durante a escuta de “Ema” — “Ah, não, que nojo dessa mulher! Já vou colocar tudo negativo. Não aguento a voz dela” —, não há evidências conclusivas de que tenha reconhecido a locutora. Na entrevista posterior, o participante não declarou ter identificado vozes ou notado repetições, o que limita a possibilidade de confirmação de um efeito de familiaridade. Além disso, a diversidade nas avaliações dos demais *guises* da mesma locutora sugere que a rejeição pontual pode ter sido motivada por características estilísticas específicas, e não por um reconhecimento consciente.

A fala de PEM1, no entanto, chama atenção por romper com o comportamento concentrado mantido até aquele momento e por trazer à tona atitudes latentes que escapam ao controle consciente. Seu julgamento negativo parece ter sido disparado pelo registro informal do *guise* “Ema”, ativando percepções sociais negativas possivelmente associadas a esse tipo de uso linguístico — como menor autoridade ou refinamento.

Além disso, PEM1 atribuiu o valor máximo de negatividade (4) ao item “autoridade” para todos os *guises* da Locutora5, o que pode indicar a atuação de representações ideológicas mais profundas, possivelmente relacionadas a assimetrias de poder e gênero — sobretudo considerando que as falantes são todas mulheres.

Esse episódio evidencia como as atitudes expressas em tarefas de percepção não são neutras, mas refletem processos interpretativos complexos e contextualizados. Como aponta Campbell-Kibler (2006), os ouvintes não são receptores passivos, mas agentes interpretativos, que ativam seus repertórios sociais e culturais ao escutar e avaliar performances vocais. Por meio da linguagem e de suas variações estilísticas, constroem imagens sociais dos falantes, inferindo traços de identidade, personalidade e status com base em pistas linguísticas e paralinguísticas.

O conceito de estilo, nesse contexto, é central: trata-se de uma ferramenta interpretativa que articula traços linguísticos com significados sociais, permitindo aos ouvintes formar julgamentos que vão além da estrutura da fala. Para Campbell-Kibler

(2006, p. 203), o estilo não apenas estrutura os indivíduos socialmente, mas também modela as situações de fala, funcionando como um filtro para a percepção e avaliação linguística.

A avaliação altamente negativa de “Ema” deve, portanto, ser lida à luz dessa construção estilística: o português informal, nesse caso, mobilizou um conjunto de sentidos negativos, que foram atribuídos não apenas à voz em si, mas ao conjunto simbólico evocado pelo modo de falar.

Nesse processo de avaliação, a agentividade do ouvinte não exige plena consciência. Conforme argumenta Eckert (2016), a agência se manifesta mesmo em níveis menos conscientes: ouvintes recorrem de modo automático a suas experiências e modelos sociais para interpretar o que escutam. Assim, mesmo sem identificar racionalmente a locutora, PEM1 atribuiu sentidos sociais à performance, julgando-a com base em estereótipos ativados de forma quase intuitiva.

Essa leitura revela que a relação entre agência e consciência não é linear: participantes podem exercer poder interpretativo mesmo sem saber exatamente o que estão avaliando. No caso de PEM1, isso se manifesta pela capacidade de reagir com intensidade emocional ao que percebe como um estilo marcado, mesmo sem explicitar os critérios que o levaram a essa reação.

Em suma, o caso analisado reforça a ideia de que as atitudes linguísticas são socialmente construídas, e que os ouvintes, ao mobilizar suas experiências culturais e afetivas, negociam sentidos e identidades de forma ativa — ainda que nem sempre de modo consciente. Avaliar performances vocais, portanto, é também avaliar símbolos, valores e expectativas sociais, que emergem na interação entre estilo, linguagem e ideologia.

4.5 Julgamentos das línguas-foco da pesquisa no *Matched Guise*: resultados

A análise das atitudes expressas pelos participantes revela um quadro multifacetado das percepções associadas às diferentes performances linguísticas. As representações atribuídas às locutoras voluntárias refletem, em grande medida, os sentidos sociais construídos em torno das línguas utilizadas, mobilizando crenças sobre confiabilidade, competência, afetividade e prestígio.

Os resultados indicam que a língua empregada por cada locutora pode ter influenciado os julgamentos formulados, com variações nas dimensões avaliadas. De

maneira geral, línguas estrangeiras foram mais associadas a atributos de prestígio e status, enquanto a língua minoritária evocou percepções de maior autenticidade e proximidade afetiva. No entanto, as avaliações não seguem uma lógica binária ou simplista, revelando coexistência e tensões entre diferentes dimensões atitudinais.

Para fins analíticos, os dados foram agrupados conforme o recorte linguístico em dois blocos: línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês e alemão padrão) e língua minoritária (pomerano). Essa organização permitiu observar tendências gerais, sem perder de vista as singularidades de cada língua e performance vocal (tabela 7).

Locutoras	Dimensão Atratividade	Dimensão Solidariedade	Dimensão Status	Média Geral
Locutora1 Inglês	1,6	2,1	1,5	1,7
Locutora2 Espanhol	2	2,1	1,7	1,9
Locutora3 Francês	1,6	1,9	1,7	1,6
Locutora4 Alemão	1,6	1,6	1,4	1,5
Locutora5 Pomerano	2,4	1,6	1,7	1,9

Tabela 7 - Médias por locutora/línguas por dimensão. Escala: 1 a 4. Fonte: Autora

A Tabela 7 apresenta as médias atribuídas pelos participantes às locutoras nas três dimensões analisadas — atratividade, solidariedade e status — bem como suas médias gerais. Com base nesses resultados, é possível observar tendências avaliativas que variam entre predominantemente positivas e moderadamente positivas, sem registros de atitudes majoritariamente negativas.

Considerando o agrupamento das línguas em estrangeiras (inglês, espanhol, francês e alemão padrão) e minoritária (pomerano), os dados permitem comparações sobre as percepções sociolinguísticas mobilizadas pelos participantes.

As locutoras que representaram línguas estrangeiras — Locutora1 (inglês), Locutora2 (espanhol), Locutora3 (francês) e Locutora4 (alemão padrão) — apresentaram médias gerais de 1,7; 1,9; 1,6 e 1,5, respectivamente. A Locutora4 destacou-se como a mais bem avaliada entre todas, com uma média geral de 1,5, influenciada por notas baixas (positivas) em todas as dimensões, especialmente em

status (1,4). A Locutora3 (francês) também obteve avaliação amplamente favorável (1,6), enquanto a Locutora1 (inglês) apresentou média de 1,7, mantendo-se dentro do intervalo de atitudes positivas. A Locutora2 (espanhol), com média geral de 1,9, foi a única a se aproximar de uma avaliação moderadamente positiva, puxada especialmente pela dimensão de atratividade (2,0).

A única locutora que representa uma língua minoritária — a Locutora5 (pomerano) — foi também a que obteve a média geral mais elevada (1,9), refletindo percepções mais ambíguas por parte dos participantes. Sua avaliação na dimensão de atratividade (2,4) foi a mais alta de toda a tabela, indicando uma menor identificação com a variedade representada. As dimensões de solidariedade (1,6) e status (1,7), no entanto, apresentaram médias semelhantes às atribuídas às demais línguas, sugerindo que a percepção de prestígio e confiabilidade da fala não foi completamente desvalorizada.

A análise dos dados evidencia que, de modo geral, as línguas estrangeiras ativaram percepções predominantemente positivas, tanto em atributos afetivos quanto de prestígio, com variações internas que apontam para nuances simbólicas associadas a cada idioma. O caso do pomerano, por sua vez, revela uma tensão avaliativa entre reconhecimento e distanciamento: enquanto há sinais de respeito e autenticidade percebida, a atratividade social atribuída à fala parece sofrer impactos de estigmas ou barreiras culturais mais profundas.

Esses resultados abrem margem para reflexões mais amplas sobre a forma como os estudantes constroem sentidos sobre as línguas com as quais convivem — nas salas de aula, nas famílias e nas ruas da cidade —, revelando que o contato não necessariamente se converte em valorização plena. Em seguida, realizamos uma descrição dos achados evidenciados na tabela, com destaque para cada uma das línguas-foco investigadas nesta pesquisa.

Línguas	It1	It2	It 3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It1 1	It12	It13	It14	It15	MG
Inglês	2,4	2,5	2	1,7	1,5	2,1	1,3	2,2	2,2	1,4	1,2	1,7	1,6	1,4	1,8	1,8
Espanhol	2,5	2,8	1,7	1,9	2	2,3	1,6	2,1	2,2	1,8	1,5	1,9	1,6	1,5	2,1	1,9
Francês	1,9	2,4	1,6	1,9	1,8	1,8	1,6	2,3	2,3	1,6	1,3	1,4	1,6	1,6	1,8	1,7

Alemão	1,9	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,7	1,8	1,4	1,2	1,7	1,4	1,3	1,8	1,5
Pomerano	1,8	1,8	1,5	1,3	1,9	1,5	1,8	2,1	1,6	1,7	2,1	3,4	1,3	1,6	2	1,8

Tabela 8 - Médias das línguas por item específico. Escala: 1 a 4. Fonte: Autora.

Legenda: It: item; MG: média geral.

Com base na Tabela 8, observa-se que as cinco línguas avaliadas — inglês, espanhol, francês, alemão e pomerano — revelam padrões distintos nas dimensões de atratividade, solidariedade e status. A avaliação foi realizada em uma escala de 1 a 4, sendo que médias mais baixas indicam atitudes mais favoráveis.

Entre as línguas estrangeiras, o alemão padrão destacou-se como a mais bem avaliada de forma geral, com médias consistentemente positivas nas três dimensões: atratividade (1,6), solidariedade (1,6) e status (1,4). Esses resultados sugerem uma percepção de competência e prestígio social, combinada a um certo grau de empatia e autenticidade. O inglês, por sua vez, apresentou sua melhor avaliação na dimensão de status (1,5), especialmente nos itens relacionados a “escolarização” e “trabalho”, reforçando sua imagem funcional e associada ao sucesso. Nas demais dimensões, obteve médias igualmente positivas (1,6 em atratividade e 2,1 em solidariedade), sugerindo uma imagem social robusta, ainda que com menor envolvimento afetivo.

O francês foi a língua estrangeira mais bem posicionada na dimensão da atratividade (1,6), refletindo estereótipos de sofisticação estética e refinamento. Apresentou também bons resultados em status (1,7) e solidariedade (1,9), configurando-se como uma língua percebida como culta, mas ligeiramente mais distante no plano emocional. O espanhol, embora com avaliações globalmente positivas, registrou a maior média geral entre as línguas estrangeiras (1,9), devido a médias ligeiramente mais altas em solidariedade (2,1) e atratividade (2,0). Ainda assim, atributos como “fala agradável” e “sinceridade” mantiveram boas pontuações, indicando seu apelo cultural e relevância regional.

No que se refere à única língua minoritária avaliada, o pomerano, os resultados revelaram uma média geral de 1,9, com destaque para a dimensão de solidariedade (1,6), seguida de status (1,7) e atratividade (2,4). A avaliação mais elevada (menos favorável) na atratividade pode refletir resistências estéticas ou fonéticas, mas os baixos escores em solidariedade e status sugerem que os participantes reconheceram valores como autenticidade, pertencimento e competência associados à língua e à performance da locutora. Esses dados são particularmente significativos por

confrontarem estereótipos historicamente negativos atribuídos às línguas minoritárias, revelando uma tendência à ressignificação de seus sentidos sociais.

A consolidação das médias por dimensão (em contraste com a análise item a item) permitiu suavizar extremos perceptivos observados em atributos isolados, como “simpatia” ou “autoridade”, e revelou padrões mais estáveis e comparáveis entre as línguas. Os resultados obtidos contribuem para uma reflexão crítica sobre os possíveis estereótipos linguísticos ainda presentes, mas também em transformação. De um lado, as línguas estrangeiras, especialmente o inglês e o alemão, demonstram continuar sendo – para este grupo de participantes - fortemente associadas à funcionalidade, ao prestígio e à mobilidade social. De outro, o pomerano, enquanto língua minoritária de imigração, evocou dimensões afetivas e simbólicas — como autenticidade, familiaridade e pertencimento —, mesmo que ainda enfrente resistências em dimensões ligadas à atratividade estética e à aplicabilidade formal.

Essa análise dialoga com as categorias funcional, afetiva e epistemológica propostas por Dabène (1997), evidenciando que os participantes puderam construir significados múltiplos para as línguas avaliadas. Em um mesmo enunciado perceptivo, sobrepuseram valorização instrumental e prestígio social a vínculos emocionais e identitários. Ainda que certos estereótipos tenham sido mobilizados, as atitudes registradas foram majoritariamente positivas, indicando uma disposição para ressignificar e negociar representações sociais de forma dinâmica, situada e relacional.

4.6 Julgamento do português em relação aos registros formais e informais no *Matched Guise*: resultados

Com a finalização da análise das línguas estrangeiras e minoritárias à luz das categorias epistemológica, afetiva e instrumental propostas por Dabène (1997), voltamo-nos agora para o exame das atitudes linguísticas em relação à língua portuguesa, considerando suas variações nos registros formal e informal.

A decisão de tratar os registros como variáveis independentes decorre da posição singular que o português ocupa no contexto investigado: como língua oficial e majoritária, está fortemente associada à escolarização, às normas institucionais e à convivência cotidiana dos participantes. Assim, compreender como os diferentes registros são avaliados pode permitir captar com mais precisão as nuances das

percepções atribuídas à variedade linguística predominante — que, por sua onipresença, tende a escapar das categorias tradicionais aplicadas às línguas "outras".

Para isso, apresentamos a Tabela 9, que sintetiza as médias atribuídas ao português formal e informal. Os dados foram organizados com base nas médias gerais obtidas a partir da somatória dos itens avaliados na escala de diferencial semântico (conforme apresentado na Tabela 2). Cada locutora produziu quatro *guises* em português, dois em registro formal e outros dois em registro informal. Para facilitar a análise e destacar padrões perceptivos, os *guises* foram agrupados conforme a variação, e suas médias combinadas foram distribuídas segundo as três dimensões avaliadas: atratividade, solidariedade e status.

Essa estrutura analítica permitiu observar com maior nitidez os efeitos da variação de registro nas atitudes linguísticas dos participantes, revelando tendências, contrastes e possíveis estereótipos associados à formalidade e à informalidade no uso do português. A seguir, discutiremos os resultados obtidos, buscando compreender como essas percepções se articulam às normas sociolinguísticas e às representações culturais presentes no ambiente escolar.

Locutoras	Português Registro	Média Geral
Locutora1 Port./Inglês	Português formal	1,6
Locutora1 Port./Inglês	Português informal	1,5
Locutora2 Port./Espanhol	Português formal	1,9
Locutora2 Port./Espanhol	Português informal	2,1
Locutora3 Port./Francês	Português formal	1,9
Locutora3 Port./Francês	Português informal	2,0
Locutora4 Port./Alemão	Português formal	1,9
Locutora4 Port./Alemão	Português informal	1,9
Locutora5 Port./Pomerano	Português formal	2,2

Tabela 9 - Médias gerais dos registros do português. Escala: 1 a 4. Fonte: Autora.

Com base na Tabela 9, observa-se que as percepções dos participantes em relação ao português variaram de acordo com o grau de formalidade do registro. De maneira geral, o português formal foi mais bem avaliado, com médias variando de 1,6 (Locutora1) a 2,2 (Locutora5), enquanto o português informal apresentou maior oscilação, com médias entre 1,5 (Locutora1) e 2,4 (Locutora5).

A Locutora1 destacou-se em ambos os registros, sendo a mais bem avaliada no português formal e informal, o que sugere uma performance percebida como consistente e favorável independentemente do grau de formalidade. Já a Locutora5 apresentou os valores mais altos (menos favoráveis), tanto no registro formal (2,2) quanto no informal (2,4), indicando maior distância percebida em relação às expectativas normativas ou afetivas do grupo. Por sua vez, a Locutora2, falante de espanhol, também apresentou ótimo desempenho nos dois registros do português (1,6 no formal e 1,5 no informal), o que indica uma recepção bastante positiva à sua performance, mesmo sendo uma falante não nativa.

No plano dimensional (conforme Tabela 2), destaca-se o item "honestidade" (solidariedade), que recebeu médias consistentemente positivas (entre 1,4 e 1,9) em todos os *guises*, revelando uma percepção transversal de autenticidade e confiabilidade. Em contrapartida, os itens "simpatia" (solidariedade) e "autoridade" (status) foram os que mais oscilaram, especialmente no registro informal. O item "simpatia", por exemplo, apresentou médias mais elevadas em algumas locutoras, como Locutora2 (3,0) e Locutora5 (2,4), sugerindo que a informalidade pode ter gerado reações mais ambivalentes ou até mesmo resistência.

Essa valorização do registro formal parece refletir uma associação com prestígio, correção normativa e adequação ao contexto escolar, onde o teste foi realizado. Mesmo sendo uma tarefa indireta, os participantes parecem ter mobilizado sua intuição sociolinguística para alinhar suas avaliações às expectativas culturais e institucionais do espaço acadêmico. O registro informal, embora tenha evocado maior proximidade em algumas performances, também esteve sujeito a julgamentos mais críticos — especialmente nos itens relacionados à autoridade e simpatia —, o que evidencia tensões comuns às hierarquias entre variedades linguísticas no Brasil.

Essas percepções reforçam a ideia de que o português funciona como um marcador sociolinguístico altamente sensível ao contexto e à forma de enunciação. Enquanto o formal tende a ser associado à autoridade e à legitimidade, o informal,

ainda que mais acessível e relacional, pode ser lido como menos prestigioso, sobretudo em ambientes escolares.

A análise dos dados do teste de *Matched Guise* revelou, assim, uma ambivalência atitudinal em relação ao português, mais acentuada do que nas demais línguas avaliadas. As avaliações mais consistentes recaíram sobre o registro formal, ao passo que o informal apresentou maior variabilidade, o que pode refletir tanto o papel da norma culta na formação escolar quanto a permanência de estigmas ligados a formas populares de fala.

Além disso, observamos que os estereótipos linguísticos, entendidos como construtos cognitivos que operam como atalhos interpretativos, atuaram de modo expressivo na construção das atitudes dos participantes. As avaliações não apenas refletiram crenças internalizadas, mas também revelaram um dinamismo intersubjetivo, no qual os participantes negociaram e ressignificaram sentidos sociais a partir das performances das locutoras.

Nesse processo, ainda, as categorias epistemológica, afetiva e instrumental propostas por Dabène (1997) revelaram-se particularmente úteis para compreender a forma como os participantes atribuíram valores distintos às línguas e aos registros. Os dados indicam que aspectos como prestígio, funcionalidade e proximidade emocional foram constantemente ativados para compor juízos sobre as performances.

Por fim, os resultados reafirmaram a importância do contexto escolar e do repertório sociocultural na formação das atitudes linguísticas. Em vez de meras reações espontâneas, as avaliações expressam um tecido complexo de representações sociais, valores normativos e afetos culturais. A investigação dessas dinâmicas no espaço educacional pode contribuir para o entendimento mais amplo de como se constroem, se mantêm e se transformam as hierarquias linguísticas em contextos multilíngues e multiculturais.

4.7 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada integra o protocolo metodológico desta pesquisa, complementando os procedimentos já realizados, como a tarefa de percepção *Matched Guise* e a escala de diferencial semântico. Aplicada como última etapa da investigação, a entrevista adota uma abordagem qualitativa e exploratória, permitindo uma análise mais aprofundada das percepções dos participantes. Nosso objetivo ao

utilizá-la foi coletar dados relacionados às línguas-alvo do estudo, oferecendo aos participantes a oportunidade de expressarem, de forma consciente e reflexiva, suas opiniões sobre as línguas estrangeiras de instrução, o português em seus diferentes registros e suas línguas minoritárias. Assim, buscamos compreender não apenas o conteúdo do que dizem, mas também como essas representações são articuladas discursivamente, considerando agora o contexto explícito da investigação.

A entrevista contou com 12 questões elaboradas para explorar aspectos específicos da pesquisa. Investigamos, por exemplo, se os participantes, que se autodeclararam falantes de línguas minoritárias de imigração, conseguiam reconhecê-las ao ouvi-las e quais elementos se destacavam a ponto de serem verbalizados e conscientemente monitorados. É importante destacar novamente que a locutora do alemão utilizava a variedade padrão, diferente daquela apontada pelos entrevistados como sendo a variedade usada na família e na comunidade. Eles identificaram a língua e indicaram algumas diferenças em relação à sua própria variante.

Cabe ressaltar que a condução das entrevistas não seguiu uma ordem linear. Como mencionado anteriormente, durante a aplicação do teste de *Matched Guise*, capturamos as manifestações espontâneas dos participantes, tanto verbais quanto não verbais, que julgamos relevantes. Assim, optamos por abordar essas manifestações durante a entrevista, utilizando-as como ponto de partida para compreender as motivações e contextos que as originaram. Essa abordagem flexível nos levou a desviar, em vários momentos, da sequência original das perguntas, permitindo um diálogo mais fluido e adaptado à sinergia do momento investigativo.

Além disso, incluímos excertos relevantes dos comentários e opiniões emitidos durante as entrevistas, buscando ilustrar e aprofundar as interpretações realizadas. Para identificar os participantes, utilizamos uma sigla padronizada composta por P (participante), E (estudante), M ou F (indicando o gênero, masculino ou feminino) e o número sequencial correspondente à ordem da entrevista. Por exemplo, de acordo com tal sistematização, um participante do gênero masculino será identificado como PEM1. Essa organização pretendeu garantir clareza na apresentação dos dados, bem como manter o anonimato dos participantes. Assim sendo, passamos à análise dos dados provenientes das entrevistas.

Questão 1 - Você consegue identificar a origem de uma pessoa apenas pelo seu modo de falar? De que forma?

Dos 21 participantes desta investigação, 13 afirmaram ser capazes de identificar a origem de uma pessoa pelo modo de falar, enquanto 7 indicaram que “nem sempre” é possível realizar esse reconhecimento. Esses últimos justificaram que o modo de falar pode ser alterado, por exemplo, quando as pessoas mudam de localidade. Para ilustrar o tipo de comentário gerado pela questão nº 1, apresentamos a fala da participante PEF12. Além de identificar o sotaque como um elemento facilitador para reconhecer a origem de alguém, a participante enriquece a discussão ao trazer considerações pessoais sobre como esse aspecto atua como marcador de identidade linguística. Sua resposta oferece um aprofundamento para o tema da questão.

PEF12 adquiriu o pomerano por meio da mãe, enquanto o pai, apesar de ter crescido em um ambiente onde a língua era falada entre os avós, não se tornou falante do idioma. A participante relatou que seu avô paterno não demonstrou interesse em transmitir o idioma aos descendentes e que faleceu sem ter pleno domínio do português. Durante a infância, PEF12 fazia uso mais frequente do pomerano, porém, atualmente, seu uso da língua fica restrito ao lar. Nesse sentido, as interações em pomerano ocorrem, sobretudo, em ocasiões específicas, como visitas à casa dos avós maternos, e em encontros comemorativos familiares.

O relato de PEF12 ilustra um fenômeno comum em contextos de transmissão intergeracional de línguas minoritárias: a interrupção parcial da transmissão linguística dentro da família, resultando em um bilinguismo mais situacional.

A biografia linguística de PEF12 também evidencia a assimetria na transmissão do bilinguismo dentro do ambiente familiar. Embora o pai da participante tenha crescido em um lar onde os avós falavam pomerano, ele não adquiriu a língua ativamente, o que reforça o impacto das políticas linguísticas familiares na continuidade de um idioma minoritário. Essa dinâmica demonstra como as decisões dentro da família podem influenciar a vitalidade da língua, determinando sua permanência ou declínio ao longo das gerações (Mozzillo, 2020).

Do ponto de vista das representações linguísticas propostas por Dabène (1997), observa-se que o aspecto afetivo ainda é um fator central na manutenção do pomerano, pois a participante o associa à sua infância e aos encontros familiares. No entanto, o aspecto instrumental da língua parece ser significativamente reduzido, o que contribui para seu uso cada vez mais pontual e segmentado. Após essas reflexões, passamos agora à análise das declarações de PEF12.

(Pesquisadora): Tu achas que tu consegue identificar a origem de uma pessoa, se ela é brasileira, se ela é estrangeira apenas pelo modo dessa pessoa falar?

(PEF12): Às vezes em algumas pessoas sim, porque têm, a gente sente um sotaquezinho diferenciado, assim, no inglês, até no espanhol, e aí dá pra identificar se a pessoa tem uma origem).

(Pesquisadora): O que é esse sotaquezinho diferenciado?

(PEF12): Às vezes no inglês as pessoas no inglês fazem "air", "our", enrolam, parece que mais a língua e no espanhol parece que também às vezes as pessoas, é, parece que falam as palavras mais trancadas, assim, quando elas, tipo, são, um brasileiro falando espanhol, ele parece que tranca a palavra quando ele vai falar, a palavra não sai tão rápida, como sai num espanhol legítimo.

(Pesquisadora): E quem é que fala um espanhol legítimo?

(PEF12): Ah, eu acho que é quem nasce e se educa no país, acho assim.

O comentário de PEF12 evidencia percepções subjetivas sobre a identidade linguística e o modo como ela é indexada por características específicas da fala. É possível interpretar qualitativamente esse relato como um reflexo da construção social do "outro" linguístico, em que traços fonético-fonológicos, como o sotaque, são usados para categorizar falantes e inferir sobre sua origem como usuários de uma língua.

A participante PEF12 demonstrou uma percepção de que há uma "legitimidade" associada à fluência e à forma de pronunciar as palavras em línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol. O comentário sobre o "r enrolado" no inglês e a "palavra trancada" no espanhol indica que ela associa o sotaque de brasileiros falando essas línguas com uma execução menos "autêntica" em comparação a falantes nativos dessas línguas. Esse julgamento está alinhado com a ideia de que o sotaque opera como um marcador identitário, que pode validar ou contestar a identidade linguística de um falante (Bourdieu, 1982). No caso da participante, o sotaque atua como uma barreira simbólica que distingue entre o "falante legítimo" (nativo) e o "não-nativo".

O uso de termos como "sotaquezinho diferenciado" e "trancado" revela a internalização de um estereótipo linguístico, que atribui valores normativos à forma como a língua é falada. Esse estereótipo pode ser entendido como um atalho cognitivo (Amossy; Pierrot, 2022), usado para simplificar a complexidade da variabilidade linguística e categorização de falantes. No entanto, esse julgamento também reproduz um tipo de hierarquia linguística que desvaloriza os não-nativos.

As atitudes expressas pela participante PEF12 sugerem uma valorização do falante nativo como modelo, algo comum em contextos de hegemonia de línguas hipercêntricas como o inglês. Esse tipo de atitude pode refletir também um julgamento linguístico que não apenas avalia a competência linguística, mas também os atributos sociais do falante, como autenticidade, prestígio e legitimidade. A participante parece julgar que a "naturalidade" e fluidez é um atributo determinante para considerar uma performance linguística como legítima.

A participante interpreta o sotaque como um marcador de pertencimento ou de exclusão a uma determinada comunidade linguística. A percepção de PEF12 de que o sotaque "entrega" a origem de uma pessoa evidencia, ainda, como elementos fonéticos podem ser usados para reforçar fronteiras sociais e culturais.

De forma geral, a resposta de PEF12 reflete práticas socioculturais e ideologias linguísticas amplamente difundidas, que moldaram a maneira como os participantes interpretam as vozes na tarefa. A partir desse comentário, começam a se delinear as crenças que fundamentaram as percepções observadas no teste de *Matched Guise*, ao mesmo tempo que se torna possível identificar os recursos linguísticos acionados pelos participantes e como estes configuram sua consciência sociolinguística.

Questão 2 e 3 - Quais idiomas você ouviu durante as gravações? Dos idiomas que você ouviu, qual(is) você prefere? Por quê?

Optamos por agrupar as duas perguntas para realizar a análise, uma vez que elas se complementam, proporcionando uma abordagem mais integrada e favorecendo uma reflexão mais abrangente sobre as atitudes dos participantes.

Como já apontado anteriormente, o objetivo da pergunta 2 foi identificar se os participantes reconheciam as línguas analisadas, com especial atenção à língua minoritária de imigração que eles declararam falar. A partir dessa indagação, exploramos, durante a entrevista, os elementos que puderam influenciar a categorização dos falantes ouvidos e, conseqüentemente, impactaram os julgamentos emitidos pelos participantes. Dos 21 entrevistados, 19 identificaram corretamente as línguas ouvidas durante a tarefa de percepção, enquanto 2 não reconheceram pelo menos duas línguas, o alemão padrão e o francês. Esses dados evidenciaram um nível elevado de reconhecimento geral, mas também sugeriram que certos fatores,

como familiaridade linguística ou características específicas dos *guises*, podem ter dificultado a identificação em casos pontuais.

Nesse contexto, examinamos as preferências dos participantes em relação às línguas ouvidas, conforme nos propusemos investigar na Pergunta 3, com o objetivo de compará-las aos achados da tarefa de percepção. Os dados dessa etapa já haviam revelado atitudes positivas em relação ao inglês e ao alemão padrão. Assim, a análise das respostas nos permitiu aprofundar a compreensão das motivações subjacentes a essas preferências e sua relação com as representações sociolinguísticas dos participantes. Os participantes forneceram respostas variadas, distribuídas da seguinte maneira:

- Inglês, francês e pomerano: 1 participante;
- Alemão padrão e pomerano: 4 participantes;
- Espanhol: 2 participantes;
- Inglês e francês: 2 participantes;
- Inglês e alemão padrão: 8 participantes;
- Inglês: 4 participantes.

Os participantes tiveram liberdade para nomear quantas línguas desejassem como suas preferidas. Os dados indicaram que a maioria optou por destacar dois idiomas entre suas preferências, sugerindo uma valorização simultânea de diferentes repertórios linguísticos. Essa escolha parece ter levado em conta tanto fatores instrumentais, como o prestígio e a funcionalidade das línguas estrangeiras, quanto fatores afetivos e identitários, no caso da língua minoritária. A seguir, apresentamos as respostas dos participantes, que nos permitiram compreender os fatores que influenciaram suas escolhas linguísticas. Por meio dessas declarações, pudemos identificar os elementos que convergiram para a preferência por determinadas línguas analisadas em detrimento das outras. Essas respostas forneceram um panorama mais detalhado sobre as percepções e representações linguísticas construídas pelos participantes.

Iniciamos com o relato da participante PEF4, bilíngue em português e pomerano, que também declarou falar uma outra variedade de língua minoritária de imigração, por ela identificada como “alemão”. Segundo seu depoimento, tanto os avós maternos quanto os paternos — principais transmissores linguísticos entre as gerações — aprenderam primeiramente o pomerano, adquirindo o português de forma tardia. Além disso, herdaram uma variedade familiar do alemão, transmitida pelas

gerações anteriores e mantida como língua de uso. PEF4 relata ter aprendido o pomerano simultaneamente ao português e afirma que, no contexto doméstico, ambas as línguas seguem ativamente presentes, especialmente nas interações com os avós. Nesse cenário de pluralidade linguística, a participante compartilha também suas preferências pessoais, destacando o inglês, o francês e o próprio pomerano. Vejamos:

(Pesquisadora): O que tu achaste das vozes que tu acabaste de ouvir? Teve alguma voz que foi, assim, “ah, que voz cansativa”? Uma voz que tu achou mais bonita?

(PEF4): Teve umas vozes que eu achei mais bonita em outras línguas. Acho que era francês. Eu acho particularmente muito bonito de ouvir em inglês também. E teve outras que foi num modo mais grosso de se falar, né? Não era tão técnico assim.

(Pesquisadora): Como foi escutar a tua língua na voz de uma outra pessoa? O que foi que tu sentiste?

(PEF4): Eu senti bem perto de mim, assim, bem próximo, assim, né? Como se estivesse falando com alguém da mesma família, né? Um amigo conhecido, assim.

(Pesquisadora): E tu gosta de ouvir pomerano? Eu gosto de ouvir pomerano. Eu acho bem legal.

(Pesquisadora): Então, pensando no que tu falaste, quais tu dirias que são as tuas línguas preferidas?

(PEF4): Acho que pomerano, inglês e francês, né?

A análise da resposta de PEF4 à luz das teorias de Dabène (1997) e dos estudos sobre representações e estereótipos linguísticos (Petijean, 2009; Baptista, 2018; Amossy; Pierrot, 2022) evidencia a articulação de diferentes dimensões na construção das preferências linguísticas da participante.

A escolha do pomerano como uma de suas línguas preferidas revelou uma forte carga afetiva, conectando a língua ao seu pertencimento familiar e comunitário. Ao afirmar que ouvir pomerano na voz de outra pessoa lhe trouxe uma sensação de proximidade, como se estivesse conversando com alguém da família, PEF4 demonstrou uma atitude linguística que reforça o papel do idioma como marcador de identidade. Esse aspecto está alinhado com a descrição de Dabène sobre o aspecto afetivo da linguagem, no qual as línguas não são apenas meios de comunicação, mas também veículos de sentimentos, de heranças culturais e de pertencimento a um grupo.

Além disso, sua resposta evidenciou um mecanismo de lealdade linguística. Embora o pomerano não goze de prestígio formal e seja comumente associado a usos restritos ao ambiente familiar e comunitário, ele é altamente valorizado pela participante. Essa valorização afetiva se insere em um padrão recorrente identificado em estudos sobre atitudes linguísticas (Lizarraga, 2014) em relação a línguas minoritárias, os quais apontam para a existência de vínculos emocionais profundos entre os falantes e seus idiomas, mesmo em contextos de baixa funcionalidade instrumental.

Embora o pomerano ocupe um espaço central em sua identidade, PEF4 também manifestou apreço por línguas como o inglês e o francês, destacando-as por sua sonoridade e estética. No entanto, essa valorização pode estar vinculada a mais do que apenas aspectos estéticos, pois, segundo a teoria de Dabène, o aspecto instrumental das línguas refere-se ao seu valor pragmático e à sua função social e econômica. O inglês, por exemplo, é frequentemente associado à mobilidade social, ao mercado de trabalho e ao acesso a oportunidades. Sua inclusão entre as preferências da participante pode ser interpretada como um reflexo da ideologia monocêntrica e monolíngue, na qual o inglês se consolida como um idioma hipercentral (Calvet, 2007).

O francês, por sua vez, carrega um estereótipo de sofisticação e prestígio cultural, sendo frequentemente associado a noções de elegância e distinção. A participante pode estar reproduzindo representações historicamente construídas sobre essa língua, que a posicionam como um idioma de elevado valor estético e cultural, ainda que sua funcionalidade seja menor em comparação com o inglês.

Outro ponto relevante na fala de PEF4 é a menção a vozes que considera mais bonitas e a outras que descreve como um modo “grosso” e “não tão técnico”. Essa percepção sugere que a participante utiliza estereótipos linguísticos para categorizar os diferentes *guises* que ouviu, associando certas características vocais e registros a diferentes níveis de refinamento ou informalidade. Isso se alinha à ideia de que as atitudes linguísticas operam frequentemente sob um sistema de crenças socialmente construídas, onde certos padrões fonéticos e prosódicos são interpretados como mais ou menos prestigiados.

Além disso, a distinção que PEF4 faz entre vozes mais ou menos “técnicas” pode estar relacionada à percepção de correção normativa, refletindo um contexto de diglossia especialmente presente no ambiente escolar. Nessa esfera, o ensino da

norma padrão do português é amplamente privilegiado, estabelecendo assimetrias em relação às variedades não padrão. Esse fenômeno reforça um processo de marginalização das formas linguísticas que não se encaixam nesse modelo normativo, o que inclui tanto registros informais do português quanto a presença das línguas minoritárias de imigração.

No caso específico das línguas minoritárias, essa assimetria se traduz na invisibilização de sua coexistência nos espaços educacionais institucionalizados, uma vez que elas não possuem o mesmo status de ensino formal atribuídos ao português padrão ou às línguas estrangeiras hegemônicas presentes nos currículos. Assim, mesmo que os participantes tenham uma conexão afetiva com essas línguas, e as reconheçam como parte essencial de sua identidade, suas representações sobre funcionalidade e prestígio acabam sendo moldadas por um cenário sociolinguístico que reforça a centralidade do português normativo e das línguas estrangeira como o inglês e o espanhol.

Esse julgamento também revela uma relação entre o aspecto epistemológico da teoria de Dabène e a avaliação da fala: certas línguas ou formas de expressão podem ser vistas como mais complexas e estruturadas, o que pode influenciar sua valorização social. Assim, embora o pomerano seja altamente estimado afetivamente, ele pode ser percebido como menos técnico e funcional em comparação com o francês ou o inglês.

A declaração de PEF4 evidencia que as atitudes linguísticas não operam de forma isolada, mas se constituem na interseção de suas diferentes dimensões. Sua preferência pelo pomerano ilustra a força do aspecto afetivo e da identidade linguística, enquanto o inglês e o francês são valorizados sob as perspectivas instrumental e estética, respectivamente. A maneira como descreve os diferentes *guises* indica a influência de estereótipos linguísticos, que moldam suas percepções sobre as línguas e seus falantes. Portanto, ao analisar essa resposta, percebe-se que os participantes não apenas reproduzem ideologias linguísticas existentes, mas também negociam e ressignificam os significados atribuídos às línguas com base em suas experiências pessoais e em sua participação em contextos socioculturais.

O próximo participante cuja resposta analisamos é PEM3. Como ao longo deste capítulo, traçamos um breve panorama de sua biografia linguística para contextualizar sua relação com as línguas investigadas. PEM3 aprendeu pomerano com o padrinho, com quem viveu parte da infância e mantém contato frequente nos finais de semana.

Segundo o participante, seu padrinho adquiriu a língua por meio de seu próprio pai, avô materno de PEM3, que era bilíngue em pomerano e em uma variedade do alemão falada no contexto da imigração. Essa variedade, frequentemente referida pelos falantes apenas como “alemão”, distingue-se do alemão padrão e reflete uma nomeação local, que não deve ser interpretada como correspondência direta à norma culta da língua alemã contemporânea.

Atualmente, o participante observa que, entre as gerações mais jovens de sua família, apenas ele e os primos – filhos de seu padrinho – usam a língua em casa. Questionamos sobre o bilinguismo dos pais, PEM3 respondeu que seu pai a compreende, mas fala pouco. Segundo o participante, o uso do pomerano pelo pai ocorre principalmente em interações com os irmãos. A seguir, disponibilizamos um trecho da entrevista em que PEM3 compartilha suas preferências linguísticas, o que nos permitiu sondar os fatores que influenciam sua relação com as línguas.

(Pesquisadora): eu queria saber se alguma dessas línguas que tu ouviste, com essas determinadas vozes, alguma delas te pareceu mais agradável do que outras? Por exemplo, qual é a língua que tu gostas?

(PEM3): O espanhol. Porque eu acho que eu gosto muito, eu acho muito bonito o jeito que o espanhol fala, parece que eles têm um charme, assim, de falar deles (...) o espanhol é mais leve, é mais suave, tem a questão das músicas também, por exemplo, a música mexicana, que é muito boa, assim. Eu acho também que o francês é muito chique, assim, sabe? Traz aquela coisa de chique, de uma pessoa com alto intelecto, de uma pessoa que é uma língua um pouco mais diferente (...)

(Pesquisadora): E o que que tu achou dessas falantes que falaram francês?

(PEM3): Eu achei que elas falaram muito bem, uma língua também que eu achei que elas falaram muito, muito bem, mas eu acho que todas, eu não sei, não tenho certeza se eu estou falando, mas acho que todas aprenderam. Aprenderam, não são falantes de origem do país da língua.

A resposta de PEM3 revela aspectos centrais das representações linguísticas, alocadas nas diferentes dimensões das atitudes, que emergem na percepção das línguas estrangeiras. Ao afirmar que o espanhol soa “mais leve” e “mais suave”, o participante atribui ao idioma características relacionadas à musicalidade e à fluidez, o que pode estar associado à exposição à língua por meio da música e da mídia, conforme mencionado em sua referência à música mexicana. Isso sugere que o contato indireto com a língua, especialmente por meio de produtos culturais, contribui

para a construção de uma percepção positiva, alinhada com o aspecto afetivo das representações linguísticas conforme categorizado por Dabène (1997).

Além disso, a visão do francês como uma língua "chique" e associada ao "alto intelecto", adjetivos apontados pelo respondente, engaja-se a estereótipos amplamente difundidos sobre a sofisticação e o prestígio cultural da língua. Esse dado reforça que a valorização do francês está ancorada no aspecto epistemológico das línguas, pois sua percepção como uma língua de "status" está vinculada à complexidade e ao refinamento que lhe são tradicionalmente atribuídos.

A última parte do comentário do participante também levanta um ponto interessante sobre a percepção da autenticidade na fala. Ao expressar incerteza sobre a origem das locutoras que falam francês, PEM3 sugere que a forma como a língua foi falada influenciou sua avaliação. Essa observação pode estar relacionada a uma sensibilidade ao sotaque, bem como às especificidades estilísticas das locutoras, que desempenharam um papel relevante na construção de julgamentos sobre autenticidade e proficiência linguística. Isso sugere que a percepção da fluência não se baseia apenas em aspectos formais da língua, mas também na maneira como os falantes performam socialmente sua identidade linguística, mobilizando características fonéticas e prosódicas que são interpretadas pelos ouvintes como indicadores de legitimidade.

Por fim, é interessante notar que, apesar de sua biografia linguística indicar uma conexão com línguas minoritárias, PEM3 não menciona o pomerano tampouco sua variedade de "alemão de imigração" entre suas preferências. Esse fato pode indicar um distanciamento em relação às línguas minoritárias, uma vez que, no contexto social do participante, elas podem ser percebidas como menos prestigiadas em comparação às línguas estrangeiras aprendidas na escola. A valorização do espanhol e do francês, mencionada por PEM3, parece estar atrelada a sua funcionalidade global e ao status econômico e cultural que essas línguas ocupam no imaginário coletivo. Enquanto o espanhol é associado a um charme comunicativo e à influência midiática das músicas latinas, o francês é vinculado a uma imagem de sofisticação e intelectualidade.

Assim, a percepção do participante sugere que as línguas estrangeiras hegemônicas ocupam um espaço de maior legitimidade social, enquanto as línguas minoritárias podem ser vistas como restritas a círculos familiares ou comunitários, com menor aplicabilidade de mobilidade social. A resposta de PEM3 também ilustra um

fenômeno comum em comunidades bilíngues, em que a percepção das línguas locais pode ser influenciada pela hierarquia sociolinguística dominante, reforçando dinâmicas de prestígio e funcionalidade em detrimento da afetividade e do pertencimento cultural.

No entanto, essa percepção não ocorre isoladamente. Os participantes também demonstraram recorrer a outros traços linguísticos, como elementos prosódicos (entonação, ritmo, pausas e velocidade) e marcadores discursivos, que organizam e estruturam a fala. A interação desses aspectos constrói um mosaico linguístico que define o estilo individual de cada falante e influencia significativamente a percepção dos ouvintes. Além disso, esses traços não atuam de forma independente, mas são moldados por fatores contextuais mais amplos, como ideologias linguísticas e interpelações socioculturais. Dessa forma, a interpretação da fala se dá em um processo dinâmico, influenciado tanto por experiências individuais quanto por referências coletivas compartilhadas dentro da comunidade.

Os participantes, inseridos em contextos específicos com suas próprias contingências históricas e socioculturais, interagem com essas ideologias em diferentes níveis de consciência sociolinguística. Suas verbalizações refletem crenças construídas socialmente, que, embora não necessariamente submetidas a uma reflexão crítica, desempenham um papel fundamental na forma como interpretam as línguas, estabelecem preferências e justificam suas escolhas linguísticas. Assim, suas declarações não apenas revelam percepções individuais, mas também demonstram como tais representações operam como mecanismos cognitivos e sociais que ajudam a organizar e atribuir significado às línguas dentro de seu repertório.

Nesse sentido, os dados obtidos a partir das questões 2 e 3 convergem com os achados da tarefa de *Matched Guise*, evidenciando que as atitudes dos participantes refletem uma hierarquização entre as línguas estrangeiras hegemônicas e as línguas minoritárias. Esse padrão é estruturado por meio de um estereótipo que estabelece uma assimetria entre as dimensões de solidariedade e status. Assim, as línguas não são avaliadas exclusivamente por sua utilidade prática, mas também por atributos como complexidade, atratividade e carga afetiva. Esses fatores desempenham um papel central na construção das percepções dos participantes, influenciando o valor simbólico atribuído a cada idioma e sua posição dentro do repertório sociolinguístico.

Por fim, cabe destacar que, embora o português tenha sido uma das línguas ouvidas pelos participantes, presente em diferentes vozes e registros, nenhum dos 21 entrevistados o mencionou como uma de suas línguas preferidas, tampouco fez comentários espontâneos sobre ele — a não ser quando diretamente questionado. Esse dado já havia emergido no mapeamento linguístico inicial, voltado à identificação de possíveis falantes de línguas minoritárias. Em uma das questões, ao perguntarmos sobre as línguas faladas no ambiente doméstico ou familiar, entre os 261 estudantes participantes, 27,5% afirmaram não falar ou utilizar nenhuma língua — o que pode indicar silenciamentos, invisibilizações ou interpretações restritivas do que se entende por 'língua'.

Tal fenômeno pode estar relacionado à ideologia monolíngue ainda enraizada nas sociedades modernas. Essa ideologia parte do pressuposto de que deve haver uma única língua por território, a ponto de torná-la invisível na percepção consciente dos próprios falantes. No caso investigado, embora o português seja a língua predominante e o idioma de instrução no *Campus CaVG*, ele não foi explicitamente reconhecido pelos participantes como parte de seu repertório sociolinguístico — a menos que fossem questionados diretamente.

Esse apagamento simbólico do português contrasta com a atenção dedicada às línguas estrangeiras e minoritárias, que despertaram comentários e reflexões por parte dos participantes. A naturalização do idioma nacional pode indicar que ele é percebido apenas como um meio de comunicação, desprovido de uma carga identitária explícita. Tal percepção corrobora uma lógica monolíngue que silencia a diversidade linguística e reforça a ideia de que o pertencimento linguístico só adquire visibilidade quando há uma diferenciação perceptível entre as línguas em contato. Além disso, o monolingüismo também se manifesta na forma como a língua portuguesa é ensinada e representada institucionalmente, muitas vezes dissociada das experiências socioculturais dos falantes.

Esse distanciamento pode ajudar a explicar por que, durante o mapeamento linguístico, um percentual considerável de estudantes afirmou não falar ou usar nenhuma língua em casa. Tal resposta sugere que, para esses participantes, o uso do português não é vivido como algo consciente ou digno de menção, pois não é percebido como um traço identitário distintivo — ao contrário do que ocorre com as línguas minoritárias e estrangeiras, que evocam vínculos afetivos, prestígio ou funcionalidade. Assim, a ausência do português nas declarações dos participantes

não indica necessariamente uma desvalorização da língua, mas sim a internalização de uma ideologia linguística que o coloca em um lugar de invisibilidade, onde apenas o "diferente" é notado e verbalizado.

Entretanto, é necessário considerar que a ausência de menções mais aprofundadas ao português pode ser atribuída também a seleção de estímulos no teste de *Matched Guise* — que incluiu apenas os registros formal e informal do português, em contraste com línguas estrangeiras e minoritárias — fator este que pode ter influenciado essa constatação. Caso o teste tivesse sido estruturado exclusivamente com áudios em português, contemplando diferentes variedades regionais e socioeconômicas, por exemplo, os participantes talvez tivessem sido levados a refletir de forma mais detida sobre as variações internas da língua. Isso poderia ter possibilitado a emergência de juízos mais explícitos sobre prestígio, status e pertencimento dentro do próprio português.

Questões 4 e 5 - Como você identifica, pelo modo de falar, se uma pessoa é brasileira ou estrangeira? As pessoas ouvidas nos áudios são brasileiras ou estrangeiras? Identifique quais vozes pareceram estrangeiras. Por quê?

Na questão 4, expandimos a análise iniciada na pergunta 1 para investigar as percepções dos participantes sobre as dicotomias origem brasileira/estrangeira e noção de nativo/não nativo. Nosso objetivo foi compreender se o bilinguismo/plurilinguismo dos participantes, que os insere ativamente no mercado linguístico, contribui para a identificação de marcas de etnicidade na fala do outro e de que maneira essas características são avaliadas. Além disso, buscamos examinar como essas distinções são percebidas e interpretadas pelos participantes, considerando a influência de suas experiências sociolinguísticas e culturais.

Em relatos anteriores, já identificamos declarações semelhantes à de PEF12, em que a participante expressa a valorização do falante nativo como modelo linguístico ideal. Esse tipo de percepção reflete ideologias linguísticas amplamente difundidas, que associam a proficiência e a autenticidade a uma suposta "pureza" do falante nativo. No contexto das perguntas 4 e 5, aprofundamos essa análise ao examinar outras declarações dos participantes, investigando como as representações linguísticas se manifestam em suas avaliações sobre as línguas e seus falantes.

Nossa análise agora se concentra em PEM1, já mencionado na subseção sobre o teste de *Matched Guise*. Na entrevista, buscamos compreender como o

participante percebe e distingue falantes brasileiros de estrangeiros, explorando os critérios que utiliza para essa identificação e as representações linguísticas que orientam sua avaliação.

A biografia linguística de PEM1 reflete um repertório plural, resultado da convivência com diferentes tradições linguísticas dentro da família. Seu avô paterno é falante de hunsriqueano, enquanto a avó paterna fala pomerano. O pai do participante possui um bilinguismo receptivo em ambas as línguas, mas não as utiliza ativamente. A transmissão linguística na família seguiu um percurso seletivo: foi o avô paterno quem decidiu ensinar o hunsriqueano ao neto, tornando-o o único membro da geração mais jovem a adquirir o idioma de forma produtiva. A relação afetiva estabelecida com o avô fortaleceu o vínculo de PEM1 com essa língua, que ele continua a usar ativamente.

No que se refere ao pomerano, o participante relata tê-lo adquirido por meio da convivência com os avós e da interação com outras crianças falantes da língua, na localidade onde residia antes de se mudar para Pelotas. A mãe, por sua vez, filha de pai uruguaio, faz uso do espanhol em contextos familiares, embora não o tenha transmitido aos filhos de forma sistemática. Ainda assim, PEM1 desenvolveu certa compreensão do idioma a partir da escuta das interações entre os familiares maternos. Apesar dessa exposição ao espanhol, sua identificação linguística revela-se mais fortemente vinculada ao hunsriqueano e ao pomerano, sobretudo em razão da decisão do avô de ensiná-lo exclusivamente a ele. Tal escolha reforçou seu sentimento de pertencimento e contribuiu para a valorização das línguas de imigração alemã no contexto familiar.

PEM1 demonstra um profundo orgulho por ser falante do hunsriqueano e por partilhar das tradições e da história de seus avós. Durante a entrevista, apresentou um livro — um dicionário de sobrenomes alemães e pomeranos — que lhe foi dado por um vizinho, evidenciando seu interesse ativo pelo patrimônio cultural de sua comunidade. O participante revela ter consciência dos principais marcos históricos relacionados à imigração pomerana na região e incorpora, em seu relato, a memória intergeracional transmitida por seu avô acerca da dor e do medo vivenciados pelos imigrantes, especialmente no contexto das políticas linguísticas nacionalistas e coercitivas implementadas durante o governo Vargas. A esse respeito, destacou:

(PEM1): “a Segunda Guerra foi horrível, era proibido falar, eles perseguiram, botaram

fogo nas casas, faziam horrores, era muito sofrimento. Antes daquilo tinha alemão nos colégios. A minha bisavó sabia, escrevia e falava em alemão padrão.

O relato de PEM1 revela uma memória coletiva transmitida intergeracionalmente, na qual as experiências de repressão linguística vividas pelos imigrantes pomeranos e alemães no Brasil estão presentes. A menção à bisavó que estudou alemão padrão não apenas revela a existência de um bilinguismo funcional experimentado pela primeira geração de imigrantes, mas também sinaliza uma ruptura nesse processo. Esse impacto ultrapassa a esfera comunicativa, atingindo as identidades individuais e coletivas, uma vez que a língua constitui um dos principais marcadores de pertencimento e herança cultural.

Encerrando a reflexão anterior e avançando para a análise das questões 4 e 5, apresentamos a seguir um trecho da entrevista em que questionamos PEM1 sobre sua capacidade de reconhecer, pelo modo de falar, se alguém é estrangeiro e se entre as locutoras havia falantes não nativas. A partir das respostas, investigamos os critérios que fundamentam sua avaliação.

(Pesquisadora): Todas essas pessoas que tu ouviste, tu achas que todas elas são brasileiras? Algumas são estrangeiras e outras brasileiras? O que tu achas?

(PEM4): Eu acho que são todas daqui que só aprenderam, que nem eu, ou aprenderam na faculdade.

(Pesquisadora): E por que tu acha isso? Tem alguma coisa na forma, no modo de falar dessas pessoas que falam essas línguas que te levam a pensar isso?

(PEM1): Sim, porque, tipo, o pessoal falando em pomerano, não existe faculdade, então foi aqui. E o pessoal que fala alemão, tem um ali que parece que falou mais sofisticado que o outro. Porque eu já vi gente falando alemão aqui, alemão padrão, e eles falam diferente, um pouquinho diferente.

(Pesquisadora): Por que aprenderam na escola, em curso de línguas?

(PEM1): É, esses aí aprenderam formal, outros aprenderam na rua, assim, que nem eu, aprenderam com o familiar, com o amigo.

(Pesquisadora): Quem fala pomerano, aprendeu...

(PEM1): Aprendeu na vida.

(Pesquisadora): Alemão?

(PEM1): Depende.

(Pesquisadora): Espanhol?

(PEM1): Também depende, porque já tem gente que fala de casa.

(Pesquisadora): Francês?

(PEM1): Francês eu nunca vi aqui na volta alguém que falasse de casa. Pode ter, mas nunca vi.

(Pesquisadora): Inglês.

(PEM1): Inglês eu nunca vi.

A resposta de PEM1 demonstra que o participante diferencia as formas de aquisição e aprendizagem linguística, associando-as à construção de autenticidade no domínio de um idioma. Ele organiza as línguas com as quais tem contato a partir do contexto de aprendizado, distinguindo entre aquelas adquiridas em contextos formais (escola, faculdade, cursos) e aquelas assimiladas de maneira espontânea e interacional (família, comunidade, amigos). Essa categorização reflete uma ideologia linguística internalizada, na qual a aprendizagem comunitária e naturalizada é valorizada, ao mesmo tempo em que o ensino formal é reconhecido como um mecanismo de padronização e sofisticação da fala.

Ao afirmar que todas as locutoras eram brasileiras e apenas haviam aprendido as línguas estrangeiras, PEM1 sugere que o pertencimento linguístico não está necessariamente ligado à proficiência ou ao uso do idioma, mas sim à forma e ao contexto de sua aquisição. O pomerano, por exemplo, é descrito como uma língua aprendida “na vida”, ou seja, de maneira espontânea e não institucionalizada, diferenciando-se das línguas estrangeiras, que podem ser adquiridos por meio do ensino formal.

Outro ponto interessante na fala de PEM1 é a sua resposta sobre o francês e o inglês. Ao afirmar que nunca viu alguém que tenha aprendido francês ou inglês “de casa”, o participante reforça a ideia de que essas línguas são exclusivamente associadas ao ensino formal, indicando que línguas estrangeiras, especialmente aquelas consideradas de prestígio global, tendem a ser vistas como ferramentas funcionais e não como parte do repertório afetivo dos falantes.

Em suma, a interpretação das declarações de PEM1 sugere que ele estabelece critérios específicos para diferenciar falantes com base no modo de falar, mas esses critérios não necessariamente garantem uma identificação precisa da origem dos

indivíduos. Sua avaliação parece estar ancorada ao critério de autenticidade linguística, associando-a à forma como o idioma foi adquirido. Para ele, línguas aprendidas em ambientes institucionais (como o alemão padrão, o francês ou o inglês) podem ser diferenciadas das que são transmitidas de forma natural na interação comunitária e familiar (como o pomerano e, em alguns casos, o espanhol).

A análise sugere que, para PEM1, a maneira como um idioma é aprendido desempenha um papel central na percepção da autenticidade de um falante. No entanto, essa crença não garante que ele consiga distinguir com precisão quem é estrangeiro ou brasileiro apenas pelo modo de falar. Seu julgamento parece estar mais vinculado à trajetória de aquisição da língua do que a traços linguísticos específicos, o que pode limitar sua capacidade de identificação linguística com base exclusivamente na fala.

PEF15 se autodeclarou falante de “alemão”, tendo adquirido a variedade por meio da transmissão familiar. Seus pais, que por sua vez herdaram a língua dos avós, a usam dentro de casa, junto com o português. Essa alternância entre os dois idiomas ocorre de maneira dinâmica, variando conforme as necessidades comunicativas do momento. O fenômeno observado na interação familiar de PEF15 se alinha ao conceito de *code-switching*, ou alternância de códigos, um processo característico de falantes bi/multilíngues (Mozzillo, 1997; 1998; 2009), no qual diferentes línguas são mobilizadas em um mesmo contexto, atendendo a propósitos pragmáticos e comunicativos específicos.

A participante reconheceu as línguas analisadas no teste de *Matched Guise* e afirmou acreditar que é possível identificar a origem de uma pessoa com base em seu modo de falar. A seguir, apresentamos o excerto da entrevista que contém seu comentário.

(Pesquisadora): Todas essas vozes, todas que tu ouviste, principalmente as que falam línguas estrangeiras, tem alguma, tu achas que essas pessoas, elas são todas brasileiras ou algumas são estrangeiras e só as que falam português são brasileiras? Qual a tua opinião?

(PEF15): Eu acho que algumas que falaram línguas estrangeiras são brasileiras.

(Pesquisadora): Por exemplo?

(PEF15): Talvez no inglês.

(Pesquisadora): Tu achas que pode ter sido uma falante brasileira. O que te levou, assim, que pista pra tu me dizer: “talvez o inglês não seja nativo”?

(PEF15): É, por causa que, eu acho que pelo jeito de falar, bem certinho, assim, né? Até mais pausadamente, porque às vezes, tipo, quem fala a língua nativa, tipo, o brasileiro fala rápido ou o pomerano mesmo fala mais rápido, né? Quem já está acostumado a falar. E quem não é nativo, aí fala mais pausadamente, as palavras bem certinhas. Não tem, como é que eu vou explicar, como é que a gente diz? Que são palavras da região mesmo, né?

A análise da resposta de PEF15 revela que a participante baseia a distinção que faz entre falantes estrangeiros e brasileiros em padrões como fluidez e naturalidade na fala. Ao considerar que os disfarces em inglês da locutora⁵ poderiam ter sido produzidos por brasileiras, PEF15 revelou que o fator determinante para sua avaliação foram o ritmo e a pronúncia precisa das palavras.

Outro aspecto relevante na fala de PEF15 diz respeito à distinção que estabelece entre falantes nativos e não nativos com base na presença ou ausência de regionalismos e expressões idiomáticas. Ao afirmar que os falantes brasileiros utilizam palavras “da região mesmo”, a participante sugere que o pertencimento linguístico está intrinsecamente ligado ao uso de elementos lexicais próprios de uma cultura e de um contexto específicos. Tal perspectiva revela uma compreensão implícita da língua como um sistema que carrega e expressa práticas sociais enraizadas em experiências e vivências concretas.

Dessa forma, a análise do comentário de PEF15 demonstra como fatores pragmáticos e socioculturais, como fluidez, regionalismo e familiaridade com os usos cotidianos da língua, influenciam as atitudes dos participantes na construção e reconhecimento de identidades linguísticas. Isso reforça a ideia de que a categorização dos falantes por seus ouvintes não é neutra, mas atravessada por crenças e estereótipos sobre o que significa “falar bem” ou “ser nativo” em uma determinada língua.

Nesse sentido, a resposta de PEM3 à mesma questão, apresentada a seguir, corrobora as declarações de PEF15. Como pode ser observado, os critérios mencionados podem influenciar a categorização de falantes e a construção de julgamentos sobre autenticidade e pertencimento linguístico. Vejamos:

(Pesquisadora): Essas falantes que tu escutaste, todas elas te pareceram, e isso tu já tinha tocado no assunto, elas te pareceram brasileiras ou estrangeiras? O que passou pela tua cabeça?

(PEM3): Acho que tem algumas que falaram muito fluente, muito bem, e pareceram que algumas falas foram muito, tipo, pessoais. Então, parece que elas já, por mais que elas possam saber o português, acho que são muito delas, o jeito de falar.

(Pesquisadora): Que falante, em que língua tu achou que isso era mais natural?

(PEM3): Bah (...) tem uma que ela fala muito bem, ela desenvolve muito bem o que ela tá falando, o que ela tá explicando.

(Pesquisadora): Ela falou que língua?

(PEM3): Eu acho que foi uma língua alemã? É que agora eu não lembro.

(Pesquisadora): Quer voltar em alguma delas pra saber?

(PEM3): Sim.

(PEM3): Foi essa, a Trícia. Foi no alemão. Ela desenvolveu muito bem e passou uma confiança muito grande, sabe? Como se ela conhecesse muito bem o local que ela tava falando, como se ela falasse que tinha certeza na linha, por exemplo, que ela falou. Se eu pedisse pra ela uma ajuda, ela me passaria muita confiança de eu saber que teria aquela língua, aquela linha, e que o ônus passaria ali e que teria essas atrações no caminho.

A análise da resposta de PEM3 revela semelhanças com o depoimento de PEF15, especialmente no que se refere aos critérios utilizados para avaliar a origem de um falante. Ambos os participantes baseiam suas percepções em aspectos como naturalidade, fluidez e desenvoltura no uso da língua, estabelecendo a distinção entre falantes nativos e não nativos a partir da forma como constroem e articulam o que dizem ou pretendem dizer. A autenticidade linguística, para eles, não está apenas na precisão gramatical ou na pronúncia, mas na espontaneidade e segurança com que a fala é produzida.

PEM3 destaca a desenvoltura da locutora⁵ - *guise* Trícia - ao falar alemão, enfatizando a confiança e a naturalidade com que ela se expressa. Esse aspecto se alinha à observação de PEF15 sobre a diferença entre falantes nativos e não nativos, que estaria relacionada ao ritmo da fala e à inserção de expressões regionais. Para ambos, a familiaridade e espontaneidade no uso da língua são marcadores para diferenciar um falante nativo de um aprendiz.

Além disso, a fala de PEM3 sugere que a segurança transmitida por um indivíduo ao falar é um fator relevante para a percepção de autenticidade, o que se aproxima das discussões sobre a relevância e o peso das características estilísticas dos falantes nos julgamentos dos ouvintes. Assim, ambos os participantes demonstram que a avaliação vai além da correção formal ou da precisão gramatical, englobando também a maneira como a língua é performada, um conceito que dialoga diretamente com as noções de estilo, construção social da identidade linguística e agência discutidas por Campbell-Kibler (2006).

Na análise das questões 4 e 5, aprofundamos a investigação sobre os fatores que levaram os participantes a afirmar que são capazes de identificar falantes nativos e não nativos de um idioma. Nesse processo, identificamos os recursos linguísticos mais salientes para esses ouvintes, ou seja, aqueles que emergiram de forma mais consciente em suas avaliações. Além disso, a análise nos permitiu conhecer os estereótipos mobilizados e como as noções de pertencimento, legitimidade e autenticidade no uso das línguas foram construídas e acionadas pelos participantes ao diferenciarem brasileiros de estrangeiros.

Na questão 1 desta seção, identificou-se que 13 participantes declararam ser capazes de reconhecer a origem de um indivíduo com base em seu modo de falar. A partir desse grupo, sistematizaram-se os percentuais relativos aos critérios mencionados como determinantes para tal reconhecimento. Os critérios elencados distribuíram-se da seguinte forma: (i) sotaque, mencionado por 7 participantes; (ii) estilo, referido por 3 participantes; (iii) ritmo, apontado por 2 participantes; e (iv) uso de expressões idiomáticas, citado por 1 respondente.

Os percentuais obtidos evidenciam a influência de distintos aspectos da performance linguística nos julgamentos realizados pelos participantes. O sotaque sobressai como o critério mais frequentemente mencionado, sendo reconhecido como um marcador identitário. Em seguida, o estilo, que pode englobar padrões discursivos, entonação e escolhas lexicais, também é valorizado como um indicativo da origem do falante. O ritmo, por sua vez, aponta para a atenção dos ouvintes a traços fonético-prosódicos específicos. Por fim, embora mencionado por apenas um participante, o uso de expressões idiomáticas também se mostra relevante, uma vez que contribui para a percepção da naturalidade e autenticidade dos falantes nas interações cotidianas.

Esses elementos funcionam como marcadores perceptíveis que auxiliam os participantes a identificarem falantes nativos e não nativos, pois revelam traços associados à aquisição, à exposição e ao uso da língua. O sotaque, por exemplo, manifesta padrões fonológicos que podem denunciar a influência de outra língua materna. Tais marcas não operam isoladamente: estão inseridas em um sistema mais amplo de crenças e representações sociolinguísticas, frequentemente atravessado por estereótipos socialmente compartilhados. Assim, aspectos fonéticos e prosódicos tornam-se não apenas índices de origem linguística, mas também gatilhos para julgamentos sociais e culturais.

No entanto, a crença de que os ouvintes são sempre capazes de identificar com precisão se alguém é falante nativo ou não configura, em grande medida, um mito. Embora certos traços linguísticos possam ser percebidos como indícios de origem, a realidade da interação comunicativa é muito mais complexa, atravessada por elementos que vão além do puramente linguístico. Fatores como o bilinguismo precoce, a exposição contínua à língua-alvo e o domínio de estratégias de acomodação comunicativa podem atenuar ou até neutralizar marcas que, em outros contextos, serviriam como critérios de categorização. Assim, a percepção da natividade se revela menos como um dado objetivo e mais como uma construção social mediada por expectativas, experiências e estereótipos.

Outro aspecto a ser considerado é que a percepção da autenticidade está sujeita a vieses sociais e culturais. Em muitos casos, ouvintes podem ser influenciados por suposições sobre o perfil étnico, a aparência e o contexto da interação, o que pode levar a julgamentos imprecisos. Por exemplo, um falante pode ser erroneamente classificado como estrangeiro devido à detecção de elementos diferentes no sotaque, mesmo sendo um falante nativo da língua. Assim sendo, embora existam traços linguísticos que possam sugerir a origem de um falante, a identificação precisa de nativos e não nativos não é uma habilidade infalível, mas sim um processo interpretativo, mediado por representações sociais, estereótipos e experiências individuais.

Questão 6 - As pessoas que falam português, ouvidas durante as gravações, têm sotaques diferentes? Você poderia identificá-las?

Na questão 6, aprofundamos a investigação sobre as opiniões dos participantes

em relação ao sotaque, elemento identificado como o critério mais relevante (46,1%) na distinção da origem de um falante, conforme analisado nas questões 4 e 5. O objetivo dessa etapa foi verificar se os participantes conseguiram identificar variações de sotaque nas locuções em português, considerando os diferentes *guises* apresentados. Além disso, buscamos averiguar se eles demonstraram maior sensibilidade a traços de etnicidade provenientes das línguas estrangeiras, que pudessem influenciar sua percepção do português. Paralelamente, inserimos questões sobre a distinção entre os registros formal e informal, investigando quais elementos dessas variações se tornaram mais conscientes para os participantes. Por fim, analisamos se os traços linguísticos percebidos suscitaram reflexões ou associações a estereótipos, contribuindo para a construção e consolidação de uma consciência sociolinguística.

Nas questões anteriores, obtivemos respostas que, ao serem entrecruzadas, ampliaram a compreensão sobre como as atitudes linguísticas dos participantes influenciam e são influenciadas por diversos fatores envolvidos nos julgamentos sobre a diversidade linguística. O sotaque emergiu como um dos principais critérios na identificação da origem de um falante, articulando-se a conceitos como identidade, agência, estereotipia e representações linguísticas. No entanto, observamos que essa percepção não ocorre de maneira isolada.

Em relação à questão 6, 28,5% dos participantes afirmaram ter reconhecido variações de sotaque nas locutoras voluntárias, enquanto 71,4% declararam não ter percebido ou identificado diferenças. Esses dados sugerem que, embora o sotaque tenha sido apontado anteriormente como um critério relevante para a identificação de falantes, sua detecção não ocorreu de maneira sistemática entre os participantes. A participante PEF4 abordou esse aspecto em sua resposta, que reproduzimos a seguir para análise.

(Pesquisadora): Tu identificou algum sotaque?

(PEF4): Identifiquei de uma menina, a Matilda, que falou em português, mas que tinha mais sotaque alemão, assim, no modo de falar.

(Pesquisadora): E como tu descreveria esse sotaque:

(PEF4): Eu acho uma língua que ela parece que é mais rude, né? Aí, então, parece que eles são mais grossos no modo de falar deles. (...) Até o pomerano. Tem pessoas que falam português e ouvem pessoas falando pomerano que acham, nossa, estão me xingando, né? Mas eu sou mais adaptada. Não sei explicar bem, mas pra mim é

melhor o pomerano do que o alemão.

Ainda em relação ao português, exploramos quais aspectos linguísticos foram passíveis de verbalização pela participante, incluindo o reconhecimento dos diferentes registros.

(Pesquisadora): *Tu identificaste alguma forma de falar o português que tenha chamado a tua atenção?*

(PEF4): *Sim, teve várias frases que algumas se aprofundaram mais na localização e outras disseram nem tanto (...) E teve os plurais. Aí até respondi na questão da escolaridade. Tinha umas palavras que tinham que ser no plural e aí falaram assim lá, inclusive.*

(Pesquisadora): *Falaram como?*

(PEF4): *Sem plural.*

(Pesquisadora): *E tu achaste errado?*

(PEF4): *Assim, né? A gente aprende na escola, né? Tem que usar numa situação de trabalho. Ela, assim, tá trabalhando pra informar as pessoas a localização.*

(Pesquisadora): *E tu achas que atrapalha?*

(PEF4): *Não atrapalha, é que fica melhor pra pessoa que tá falando.*

A análise da resposta de PEF4 revela como o sotaque, apesar de ter sido o critério amplamente mencionado, neste estudo, para a identificação de falantes, não necessariamente operou como um fator fixo ou determinante na avaliação dos participantes. PEF4 reconheceu variações no modo de falar do *guise* Matilda (locutora4), atribuindo-lhe um “sotaque alemão” e fez uma conexão entre a sonoridade percebida e traços de personalidade ou comportamento, como a rudeza ou grosseria. Essa associação reflete a maneira como os estereótipos linguísticos são construídos e reforçados socialmente, levando à vinculação de características subjetivas a determinados modos de falar. Isso se torna ainda mais evidente quando PEF4 menciona que o pomerano, por sua sonoridade, pode parecer agressivo a falantes que não estão familiarizados com a língua, sugerindo que a percepção de um idioma não é apenas linguística, mas também mediada por experiências e concepções sociais compartilhadas.

Além disso, a declaração da participante demonstrou como o ensino formal do

português, ancorado na prescrição normativa, influencia sobre o que é considerado “correto” ou aceitável na fala. Ao mencionar a ausência de plural em algumas frases das locutoras, PEF4 revelou uma atitude linguística que se fundamenta na sua experiência no ensino escolar, no qual a adequação linguística é entendida como obediência às regras gramaticais formais, desconsiderando a variação e a adequação ao contexto comunicativo. No entanto, sua avaliação não se reduz à mera reprodução da norma escolar. A participante, ao ser questionada sobre o impacto da ausência do plural, demonstrou agência ao ponderar que a escolha pode ter sido funcional para a fala da locutora, reconhecendo que a comunicação eficaz não depende exclusivamente do cumprimento das regras gramaticais.

Esse posicionamento está alinhado com o que defende Campbell-Kibler (2006) sobre a interação falante-ouvinte. Nela, os ouvintes não apenas interpretam passivamente os enunciados, mas também avaliam estrategicamente a adequação e eficácia da comunicação. PEF4, mesmo consciente da norma padrão, não impôs um julgamento estritamente prescritivo à fala da locutora, mas ponderou sobre a finalidade comunicativa e o contexto em que a variação ocorreu. Assim, sua resposta mostra um duplo movimento: por um lado, reflete a influência do ensino escolar normativo no ensino de português; por outro, demonstra uma compreensão pragmática da comunicação, reconhecendo a agência da locutora e a relevância da sua performance na transmissão eficaz da informação.

A seguir, analisamos a declaração de PEM3 sobre a identificação de sotaques e variações no uso do português entre as locutoras. Buscamos identificar pontos de convergência com PEF4, especialmente quanto à noção normativa do português, à ideologia escolar de correção ou a uma perspectiva mais dinâmica da variação linguística, que reconhece a diversidade de registros e estilos de fala.

(Pesquisadora): Tu sentiste a presença de algum tipo de sotaque nessas vozes? Ou alguma coisa, ou algum elemento na forma de falar português, na variedade português delas que te chamou a atenção?

(PEM3): Assim, de sotaque pra saber de estado, realmente não identifiquei.

(Pesquisadora): Tu identificaste algum sotaque de contato entre o alemão e o português? Pomerano e português?

(PEF3): (Eu não senti, não se identifiquei bem na língua. Mas tem umas pessoas que parecem que faz pouco tempo que aprenderam português. Que enrolam um pouco mais e falam um pouco mais rápido, como a gente acha que os estrangeiros falam

muito rápido. Eles transmitem que eles estão aprendendo, mas que falam muito bem o português.

(Pesquisadora): Tu lembras quem foi, os nomes das locutoras?

(PEM3): Eu só lembro da Matilda.

(Pesquisadora): Tu detectaste alguma coisa que poderia dizer ah, isso não está correto em português? Tu ouviste alguma coisa que te chamou a atenção?

(PEM3): Nisso eu não identifiquei nenhuma, eu tenho muita dificuldade de português. Mas identificando algumas línguas, eu vejo que o português é muito simples pra nós que sabemos o português.

(Pesquisadora): Que línguas são estas?

(PEM3): Eu acho francês chique e difícil, assim, né, mas acho que depende da pessoa também (...)

(Pesquisadora): Por que tu disseste que tu tem dificuldade em português?

(PEM3): Porque eu sou muito das exatas. Eu sou muito de matemática, com números e letras. Eu tenho muita dificuldade em acento. (...) Eu tenho erros ortográficos.

A comparação entre as entrevistas de PEF4 e PEM3 revelou pontos de convergência e divergência na concepção da variação linguística e na influência da norma padrão. Ambos reconheceram a possibilidade de diferenças no uso do português, mas suas abordagens refletiram perspectivas distintas.

PEF4 revelou uma maior internalização da norma padrão, associando certas formas de falar a uma necessidade de correção em contextos formais. Sua referência ao uso do plural, por exemplo, sugere que a escola desempenha um papel central na sua avaliação do que é considerado adequado no português. No entanto, sua resposta também demonstra agência na interpretação da fala das locutoras, uma vez que, apesar de reconhecer desvios da norma escolar, não os considera necessariamente prejudiciais à comunicação.

Já PEM3, embora tenha dito não identificar sotaques regionais ou traços de contato linguístico, apresentou uma visão ambígua sobre a variação linguística. Sua observação de que algumas pessoas parecem ter aprendido português recentemente, mas ainda assim “falam bem”, sugere uma percepção menos rígida da norma, reconhecendo diferentes trajetórias de aquisição da língua. No entanto, essa noção de “falar bem” precisa ser analisada com mais profundidade. Para o participante, falar bem parece estar relacionado a uma comunicação eficiente, independentemente da

conformidade com a norma padrão. Isso sugere um entendimento funcional da língua, no qual a inteligibilidade e a fluidez no uso do português são mais relevantes do que a correção normativa estrita.

Entretanto, é importante destacar que, frequentemente, a ideia de “falar bem” nas crenças que circulam no ambiente escolar enfatiza o prescritivismo gramatical acima de outros aspectos da linguagem, como adequação ao contexto e clareza na comunicação. Essa ênfase na gramática normativa como critério absoluto de competência linguística não se limita às aulas de língua portuguesa ou estrangeira, mas também perpassa outros componentes curriculares. Como resultado, a noção de correção linguística torna-se um filtro que molda as expectativas e avaliações dos alunos sobre sua própria proficiência, comprometendo a possibilidade de avanços e mudanças no *status quo* educacional.

A autoavaliação de PEM3 sobre suas dificuldades em português revelou um distanciamento em relação à valorização da norma escrita. Esse aspecto pode indicar não apenas uma perspectiva mais pragmática do uso da língua, mas também um possível sentimento de exclusão e não pertencimento, especialmente em contextos onde o domínio da norma culta é um fator de prestígio. Assim, a contradição aparente entre sua percepção da fala alheia e sua própria insegurança linguística aponta para um processo mais amplo de construção de identidade linguística, influenciado tanto por fatores individuais quanto por ideologias normativas que permeiam o ambiente escolar e social.

A comparação entre as entrevistas de PEF4 e PEM3 revelou nuances distintas na maneira como cada participante percebe e avalia a variação linguística. Enquanto PEF4 demonstrou uma abordagem mais pautada na norma escolar, PEM3 apresentou uma visão mais flexível, reconhecendo diferentes formas de aquisição do português. Dessa forma, a análise dessas entrevistas mostrou como os participantes mobilizam diferentes perspectivas sobre variação linguística e normatividade, oscilando entre uma visão mais prescritivista da língua e uma abordagem mais funcional e adaptativa. Além disso, os dados demonstram que a forma como os participantes se percebem dentro desse universo normativo pode impactar sua relação com o português e sua própria identidade linguística, apontando para a complexa interação entre ensino, ideologia linguística e pertencimento social.

7 - Questão - As pessoas de origem alemã/pomerana possuem diferenças no

modo de falar português? Nos áudios que você escutou, você percebeu essas características?

Na questão 7, abordamos especificamente as atitudes dos participantes em relação ao reconhecimento do sotaque resultante do contato entre as línguas minoritárias de imigração alemã e o português. Nosso objetivo foi investigar tanto a avaliação do “outro” quanto o autorreconhecimento linguístico dos participantes, identificando quais traços da língua emergem em um nível mais consciente e são passíveis de comentários e reflexões – ainda que essas não sejam necessariamente críticas ou aprofundadas. Além disso, buscamos mapear se há algum preconceito associado a esse sotaque, analisando como ele é percebido e avaliado dentro do repertório sociolinguístico dos participantes.

Dos 21 participantes do estudo, cerca de 14 afirmaram que falantes de origem alemã apresentam um modo distinto de falar português, e 19 apontaram o sotaque como principal marcador dessa diferenciação. No entanto, ao serem questionados sobre a identificação desse traço nos estímulos apresentados, apenas 6 respondentes reconheceram a presença do sotaque associado ao contato entre os idiomas de origem alemã e o português. Entre as locutoras, os *guises* do português informal, Ema e Leona, da Locutora5, foram os mais frequentemente associados a essa característica. Ilustramos a seguir os excertos a partir dos quais é possível observar os comentários dos participantes em relação à pergunta. Iniciamos com o participante PEM5.

PEM5 nasceu e vive no interior de Arroio do Padre, embora, durante a semana, resida no *Campus* CaVG como estudante. Ele herdou o pomerano dos pais e afirmou que, em casa e na comunidade onde mora, a língua é amplamente utilizada, muitas vezes até mais do que o português. O participante também mencionou que usa o pomerano com colegas que compartilham o idioma e com um amigo da residência estudantil, falante de alemão, principalmente “pra zoá” um ao outro. Ele destacou que essa possibilidade de interagir na língua dentro do ambiente acadêmico o faz se sentir mais à vontade, reduzindo a saudade da família durante a semana.

O participante expressou orgulho e lealdade linguística ao pomerano, bem como às tradições transmitidas de geração em geração. Durante a entrevista, fez questão de compartilhar um costume familiar ligado à celebração da Páscoa, no qual a responsabilidade de manter a tradição é passada aos filhos homens. PEM5 afirmou

que será o próximo a assumir esse papel dentro da família. Perguntamos a PEM5 se percebia diferenças no modo como pessoas de origem alemã e pomerana falam português. A seguir, apresentamos o excerto da entrevista com sua resposta:

(Pesquisadora): (...) Tu achas que os descendentes de alemão, de pomeranos, eles falam... Quando eles vão falar português, eles falam diferente?

(PEM5): Falam.

(Pesquisadora): Tu acha que tu fala diferente o português?

(PEM5): Não.

(Pesquisadora): Tu acha que tu não...

(PEM5): É por causa que quando a primeira... no caso a primeira língua que eu aprendi foi pomerano com os pais. E aí quando eu fui pra escola eu fui meio que forçado a aprender muito rápido o português e eu fiquei falando com sotaque pomerano (...) Por causa que quando eu falo pomerano, eu tenho que falar um pouco mais forte. Por isso que parece que eu algumas ainda falo meio forte. E aí, no caso, acho que agora, hoje em dia não é mais tanto, mas antigamente tinha bastante sotaque pomerano.

(Pesquisadora): Mas outras pessoas que tu conheces, falam diferente português?

(PEM5): Os mais velhos, porque eles ficam sempre no mesmo lugar, falando com as mesmas pessoas, tipo, meus avôs.

A análise da entrevista de PEM5 revela como o contato entre o pomerano e o português pode influenciar a percepção e a avaliação do sotaque e da variação linguística entre os falantes da comunidade. O participante reconheceu que descendentes de imigrantes falam o português de maneira distinta, mas não se percebeu como alguém que apresenta essa diferença. No entanto, ao descrever sua experiência de aprendizagem do português na escola, mencionou que inicialmente falava com um sotaque pomerano, o que sugere um reconhecimento implícito da influência da língua materna em sua fala. Além disso, sua observação de que os falantes mais velhos da comunidade mantêm um sotaque mais marcado reforça a ideia de que a variação linguística está relacionada ao uso contínuo da língua de herança e ao grau de exposição ao português. A caracterização da fala pomerana como mais "forte" ou "grossa" dialogou com percepções semelhantes expressas por outros participantes, indicando a presença de um estereótipo regional que associa

entonações mais firmes e ritmos específicos à identidade dos falantes bilíngues.

PEF17 herdou o pomerano dos pais e relatou que a língua ainda é amplamente utilizada na família, especialmente quando estão juntos aos avós. Nessas ocasiões, o pomerano se torna o idioma predominante ou há uma alternância significativa, já que os avós o utilizam majoritariamente. A participante demonstrou apreço por seu bilinguismo, valorizando a possibilidade de utilizar ambas as línguas. Para ela, esse conhecimento foi um fator positivo em sua vida, principalmente por fortalecer os laços familiares. A participante expressou orgulho de suas raízes e de sua identidade linguística. Em resposta à pergunta 7, apresentamos a declaração de PEF17.

(Pesquisadora): Tu sente que tu tem sotaque ou tu achas que tu não tem? Como é que tu avalia a tua forma de falar português?

(PEF17) Eu perdi bastante, assim, porque... Ah, agora já faz 17 anos que eu moro aqui, né? Aí meio que eu perdi, assim, porque como foi quando eu era bem pequena também, né? Aí eu perdi bastante, assim (...) Mas em vista, vamos supor, dos meus avós que tem o sotaque mesmo na hora de falar português, né? Mas eu acho que eu perdi mais.

(Pesquisadora): E como falam teus avós?

(PEF17): Eles falam umas palavras meio grossas(..)

(Pesquisadora): Como são essas palavras?

(PEF17): Tipo cortar o grama, às vezes trocar alguns artigos. Porque a minha avó troca bastante os artigos. Ela não consegue falar bem português (...)

PEF17 reconhece que possui um sotaque, mas acredita que ele tenha diminuído ao longo do tempo, especialmente após anos morando na cidade de Pelotas. Além da sonoridade, destaca que o português falado por descendentes de imigrantes também apresenta variações gramaticais perceptíveis, como a troca de artigos e construções específicas, exemplificadas na fala de sua avó. Essa percepção demonstra uma consciência sobre traços linguísticos que diferenciam a fala desses grupos, mesmo sem nomeá-los explicitamente como marcadores identitários.

Comparando com PEM5, ambos os participantes concebem o sotaque como um elemento dinâmico, influenciado pelo contexto e pela exposição ao português. No entanto, enquanto PEM5 enfatiza a intensidade da pronúncia herdada do pomerano, PEF17 amplia a nossa análise ao incluir variações morfosintáticas. Sua fala sugere

que a identidade linguística dos falantes bilíngues não se limita à fonética, mas se manifesta também em estruturas gramaticais que tornam seu português distintivo.

As observações de PEF17 sobre as particularidades do português falado por descendentes de alemães e pomeranos convergem com as percepções de PEM1, cuja resposta apresentamos a seguir para análise. Ambos identificam distinções na variedade de contato, sendo capazes de apontar traços específicos na fala de familiares e amigos bilíngues. No entanto, é fundamental destacar que essa variedade não pode ser atribuída exclusivamente ao bilinguismo, pois não se trata apenas de uma influência da língua de herança na língua majoritária. A realidade sociolinguística da região demonstra que mesmo falantes monolíngues compartilham as mesmas características dessa variedade local, evidenciando que o português de contato não é um fenômeno restrito a indivíduos bilíngues. Além disso, aprendizes precoces do português, que o adquirem no ambiente escolar a partir dos seis ou sete anos, não desenvolvem uma fala semelhante à de estrangeiros, mas sim à de falantes nativos da região, apropriando-se naturalmente dos traços característicos da variedade local. Essa constatação reforça a ideia de que o português falado nesses contextos não deve ser visto como uma derivação do bilinguismo individual, mas sim como uma variedade legítima e enraizada na comunidade.

(Pesquisadora): As pessoas de origem alemã, como tu, elas possuem diferentes modos de falar português? O que tu identificas?

(PEM1): Ah, troca um A pelo O, troca um gênero (...)

(Pesquisadora): Falando português?

(PEM1): É, troca um gênero, fala atravessado, muda o R (forte) pelo R (fraco), né?

(Pesquisadora): Tu dirias que dessas pessoas que tu ouviste, por exemplo, falando alemão e pomerano, tu achas que tu ouviste em algum outro momento das gravações, só que falando português?

(PEF1): Não ouvi não.

A resposta de PEM1 revelou um nível de consciência sobre as características linguísticas que marcam o português falado por descendentes de imigrantes de origem alemã. Ao destacar fenômenos como a troca de gênero gramatical e a variação na realização do /r/, o participante demonstrou perceber padrões recorrentes que emergem do contato entre essas línguas e o português.

Além disso, a expressão usada “falar atravessado” sugere que o participante enxerga essas particularidades como desvios da norma-padrão do português, possivelmente refletindo uma ideologia linguística que associa a correção ao modelo escolar e institucional. No entanto, diferentemente de PEF17, que mencionou a presença dessas marcas na fala de sua avó sem julgá-las explicitamente, PEM1 tende a categorizá-las como trocas ou alterações perceptíveis, revelando um olhar mais normativo.

Outro ponto interessante foi sua resposta final, em que afirmou não ter identificado, entre as locuções em português, sotaques oriundos do contato com línguas de origem alemã, como o alemão de imigração e o pomerano. Essa declaração pode indicar que, para ele, a identidade linguística dos falantes se manifesta de maneira distinta em cada idioma, tornando a variação percebida no português insuficiente para associar um falante às suas performances em outra língua. Isso reforça a ideia de que a autenticidade e o pertencimento linguístico não se limitam apenas ao traço fonético, mas também envolvem elementos pragmáticos e discursivos que contribuem para a categorização de um falante dentro de uma comunidade linguística.

Em relação à pergunta 7, a análise das respostas dos participantes demonstra que a percepção e a avaliação do sotaque e das particularidades do português falado por descendentes da imigração alemã pode estar atrelada a um conjunto de fatores linguísticos e ideológicos. Embora alguns participantes reconheçam elementos fonéticos e morfosintáticos específicos como característicos desse grupo, as avaliações oscilam entre um olhar mais normativo, que os vê como desvios da norma-padrão, e uma perspectiva mais descritiva, que os reconhece como marcas naturais do bilinguismo e do contato linguístico.

Além disso, a maneira como cada participante interpreta essas variações pode refletir diferentes níveis de consciência sociolinguística e aproximações com discursos sobre autenticidade e pertencimento. Essa variação nas avaliações, sobretudo, sugere que, apesar de haver um reconhecimento de traços compartilhados entre os falantes bilíngues, a interpretação desses traços ainda é mediada por experiências individuais, crenças linguísticas e contextos sociais distintos.

Questão 8 - Você já vivenciou alguma situação constrangedora relacionada ao seu modo de falar português ou pomerano? Se sim, poderia descrever a

experiência e como isso afetou você?

Na questão 8, ampliamos as reflexões previamente desenvolvidas, aprofundando a análise com foco nas experiências dos participantes enquanto falantes de línguas minoritárias de imigração. Se até então exploramos o reconhecimento e o autorreconhecimento destes por meio dos recursos linguísticos que refletem pertencimento e identidade, agora buscamos compreender se esses traços, ao emergirem na fala dos participantes, geraram situações de constrangimento ou desconforto. Nosso objetivo foi examinar de que maneira a variedade do português falada por esses jovens foi percebida nas interações sociais e se eles relataram terem sido alvo de julgamentos ou correções devido a sua forma de falar.

Os dados revelaram um percentual baixo de relatos de constrangimento ou preconceito linguístico entre os participantes bilíngues de línguas de imigração alemã. Dos 21 entrevistados, 3 afirmaram ter presenciado situações em que outras pessoas passaram por algum tipo de desconforto devido à forma de falar, enquanto apenas um participante relatou ter sido diretamente alvo de preconceito linguístico. Esses números sugerem que, no contexto investigado, o bilinguismo envolvendo o pomerano e o alemão pode não ser amplamente percebido como um fator de exclusão ou discriminação, ou que os participantes não identificam determinadas experiências como preconceito linguístico. Esse dado contrasta com relatos históricos de repressão a essas línguas no Brasil (Defensoria Pública da União. Nota Técnica nº 8), o que pode apontar para uma possível ressignificação social da identidade bilíngue no ambiente contemporâneo.

Nesse sentido, analisamos as declarações de PEM1 e PEF4, participantes que relataram terem presenciado ou vivenciado situações de preconceito linguístico direcionado às comunidades bilíngues de imigração alemã. Apresentamos a seguir o excerto com a resposta de PEF4.

(Pesquisadora): Tu és falante de pomerano, em algum momento tu sentiste, no teu tempo, principalmente na escola, e aqui também no CaVG, algum tipo de preconceito, de deboche ou alguma relação diferente com o teu modo de falar português?

(PEF4): Já, aqui no CaVG eu não lembro de algum caso que já aconteceu, mas no fundamental já aconteceu de eu passar um mês na minha avó e aí, claro, a gente falando pomerano e convivendo com pessoas que falam pomerano. Aí eu voltei meio com o sotaque, assim, do pomerano, né? Meio trocando as palavras, aí eu não lembro que palavra foi que eu falei (...) Falei meio colona, assim, né? Aí já me zoaram, né?

(Pesquisadora): Mas o que é falar meio colona?

(PEF4): Tem que falar assim, umas palavras meio grossas.

(Pesquisadora): O que são essas palavras?

(PEF4): Tipo cortar o grama, às vezes trocar alguns artigos.

A declaração de PEF4 revelou que a participante associou sua experiência de preconceito linguístico a momentos de maior imersão no uso do pomerano, especialmente após um período prolongado na casa da avó. O retorno à escola evidenciou um ajuste perceptível em seu modo de falar português, marcado por um sotaque mais presente e por influências estruturais do pomerano, como a troca de artigos e construções sintáticas típicas da variedade de contato. Esse deslocamento temporário no uso da língua gerou reações entre os colegas, que a “zoaram” por seu modo de falar, evidenciando um julgamento social sobre essa marca linguística.

O termo “falar meio colona” utilizado por PEF4 indica uma consciência da participante sobre a percepção social da fala dos descendentes de imigrantes alemães. A menção ao uso de “palavras grossas” reforça um estereótipo já observado em outros depoimentos, como os de PEM5 e PEF17, nos quais a sonoridade da fala dessas comunidades é frequentemente interpretada como rude ou áspera. Esse julgamento, ainda que reproduzido de forma lúdica ou em tom de brincadeira, revela um posicionamento normativo sobre variações linguísticas, sugerindo uma hierarquia implícita entre modos de falar.

Além disso, o episódio relatado demonstra como o ambiente escolar pode funcionar como um espaço de reforço de ideologias linguísticas, em que desvios do padrão são notados e podem se tornar alvo de comentários depreciativos. Esse tipo de experiência, mesmo quando não se traduz em episódios explícitos de discriminação, pode afetar a autoconsciência linguística do falante e influenciar sua postura diante do uso de sua língua de herança, impactando o grau de uso e a transmissão intergeracional do idioma.

A fala de PEM1 expressa uma resposta mais tensa e defensiva diante de situações de constrangimento vividas ou testemunhadas em relação ao modo de falar de indivíduos de origem alemã. Esse sentimento pode ser interpretado à luz do conceito de “ameaça de estereótipo” proposto por Steele e Aronson (1995), que

descreve o impacto psicológico da consciência de pertencer a um grupo social alvo de categorização negativa. Esse fenômeno influencia o comportamento dos indivíduos, gerando preocupação, insegurança ou até resistência frente à possibilidade de confirmar estereótipos preexistentes. No caso de PEM1, essa ameaça pode ter reforçado uma postura mais reativa diante do preconceito linguístico, indicando o peso dessas representações sociais na experiência dos falantes bilíngues. A seguir, apresentamos sua declaração para análise.

(Pesquisadora): Tu já vivenciaste alguma situação de constrangimento, assim, de vergonha, já te sentiste assim, relacionado ao teu modo de falar português?

(PEM1): É, nesse sentido não, porque eu sempre... eu acho que eu não tenho tanto sotaque. Um pouquinho tem, mas não muito. Mas foi a parte do preconceito (...) Eles te chamam, aqui, tudo alemão nazista, essas coisas assim, ou alemão batata, ou alemão não sei o que. Te chamam de tudo que é coisa. Se tu chama eles de alguma coisa, tu é errado (...) Mas aí se falar pra ti, é não tem problema. Isso que me dá nojo (...)

(Pesquisadora): E quanto à tua língua, quanto ao modo de falar a tua variedade de português, tu sentiste isso?

(PEM1): Não, mas já vi.

(Pesquisadora): Alguém próximo de ti?

(PEM1): Não. Na rua, na cidade eu vi uma vez.

A resposta de PEM1 demonstrou um mecanismo defensivo diante do preconceito linguístico, deslocando a experiência de discriminação para terceiros. Esse posicionamento pode ser interpretado como uma estratégia de distanciamento para evitar a ameaça de estereótipo (Steele; Aronson, 1995), que leva indivíduos a assumirem as limitações e a dor que derivam e reforçam estigmas associados ao seu grupo.

Além disso, sua fala revelou um ressentimento em relação ao que percebe como uma assimetria nas interações sociais, onde insultos direcionados à sua identidade são naturalizados, enquanto respostas equivalentes são sancionadas. Essa percepção de desigualdade e permissividade seletiva pode intensificar o sentimento de exclusão e reforçar uma postura mais crítica em relação às experiências de preconceito vivenciadas por seu grupo social.

Embora PEM1 afirme não ter sido alvo direto de discriminação por seu modo de falar português, sua menção a casos observados na cidade indica que o

preconceito linguístico contra falantes de variedades de contato não é um fenômeno isolado, mas sim uma realidade presente no imaginário social. Seu relato expõe, portanto, não apenas os impactos da estereotipia sobre a identidade dos falantes, mas também a complexidade das dinâmicas de poder que permeiam as relações entre grupos linguísticos minoritários e a sociedade hegemônica.

Questão 9 - Em alguma ocasião, você modificou sua forma de falar para se adaptar ao ambiente ou às pessoas ao seu redor? Se sim, poderia compartilhar como e por que fez essa mudança? Você teve que fazer isso no CaVG?

A questão 9 expande a reflexão iniciada na questão 8, aprofundando a investigação sobre como os participantes avaliam o próprio modo de falar e a necessidade de adaptação à norma linguística predominante. Os dados revelaram que, dos 21 participantes, 6 afirmaram não terem sentido necessidade de modificar sua fala, enquanto 15 deles relataram terem ajustado sua forma de expressão em situações específicas. A apresentação de trabalhos acadêmicos foi o contexto mais citado para essa acomodação, mencionado por 13 participantes. A seguir, reproduzimos trechos da fala de PEM1, que ilustram sua percepção e experiências relacionadas à necessidade de adaptação linguística, conforme investigado na questão 9.

(Pesquisadora): *Em algum momento já modificou a tua forma de falar pra te adaptar ao ambiente ou às pessoas que estão à tua volta?*

(PEM1): *Ah, quando vai apresentar trabalho tem que falar bonito.*

(Pesquisadora): *E aí tu adaptas?*

(PEM1): *Aí eu tento que falar o mais formal possível.*

(Pesquisadora): *E o que é esse formal?*

(PEM1): *Penso pra falar. Pensar pra falar.*

(Pesquisadora): *Por exemplo, o que que tu cuida quando tu vai fazer uma apresentação, que aspectos da tua fala?*

(PEM1): *Se eu vou falar o S no final da palavra, se eu não vou falar o em vez de a, ou a em vez de o, se eu não vou falar pra em vez de para.*

(Pesquisadora): *E tu achas que o estilo mais informal de falar português é errado?*

(PEM1): *Não acho errado. É o jeito vulgar de nós falar. Agora, se fosse fazer um troço*

mais chique aí teria... Chique não, mas importante (...) Num documento tu não vai botar assim, tu vai ter que escrever como o padrão da língua.

A resposta de PEM1 demonstrou que ele reconhece e monitora sua fala de acordo com o contexto comunicativo. A adaptação ao registro formal, especialmente em situações como apresentações de trabalho, revelou que o participante tem consciência do que é socialmente esperado em ambientes mais formais.

Ele mencionou ajustes específicos, como a pronúncia do “s” final, a escolha entre o e a em flexões de gênero e o uso de *para* em vez de *pra*, o que revela uma noção intuitiva das variações entre registros da língua, além de aspectos interlinguísticos associados às suas línguas maternas. Esse monitoramento sugere que a norma-padrão ocupa um lugar de prestígio e influencia suas escolhas linguísticas em determinados contextos.

Além disso, ao afirmar que não considera o português informal errado, mas sim uma forma “vulgar” de falar, o participante revelou um julgamento que, embora não condene o uso informal, ainda carrega uma visão hierárquica das variedades da língua. O uso do termo *vulgar* sugere uma diferenciação entre a linguagem cotidiana e a forma que ele considera mais adequada para contextos de prestígio, como apresentações acadêmicas e textos escritos.

Na mesma direção, PEF4 também mencionou as apresentações acadêmicas como um contexto para o qual ajusta sua forma de falar português. A seguir, analisamos sua resposta.

(Pesquisadora): Tu já tiveste em algum momento que mudar a tua forma de falar português pra te adaptar a alguma situação, ou alguma pessoa?

(PEF4): Ah, sim, por questão da apresentação na escola, tudo, assim... Eu tive que ir meio que me adaptando aos poucos, né?

A resposta de PEF4 reforça a tendência observada em outros participantes, como PEM1, ao indicar que contextos acadêmicos exigem uma adaptação na forma de falar. Sua expressão “me adaptando aos poucos” sugere um processo gradual de ajuste, revelando uma performance que se desenvolve ao longo do tempo. Essa adaptação pode estar associada à interiorização das normas escolares, que tendem a privilegiar um registro formal da língua, levando os falantes a monitorarem sua própria fala conforme a situação comunicativa exige.

Por último, destacamos a fala de PEM5 cujo monitoramento linguístico vai além

da adaptação entre registros formais e informais do português, incluindo também a alternância entre suas línguas de repertório. O participante revelou que ajusta sua fala conforme o contexto e o interlocutor, controlando traços do pomerano em seu português e vice-versa. Esse processo demonstra um nível de consciência sociolinguística, pois implica na avaliação de diferenças estruturais e fonéticas entre os idiomas e a necessidade de ajustá-los para se adequar a diferentes situações comunicativas.

Além disso, aponta para a fluidez de seu bilinguismo e a capacidade de gerenciar sua produção linguística em torno das alternâncias linguísticas percebidas como inadequadas ou marcadas em determinados contextos. Vejamos o que falou:

(Pesquisadora): Tu já tiveste que mudar tua forma de falar em algum momento pra ficar adequado a uma situação ou a alguma pessoa?

(PEM5): Já.

(Pesquisadora) Em que situações?

(PEM5): Situação que eu ficava muito tempo assim, agora em casa, quando eu volto no final de semana eu fico falando só com o pomerano, né? E o meu pomerano às vezes sai meio errado, tem que falar com o sotaque. E quando eu volto a falar o português, eu falo com o sotaque também.

(Pesquisadora): Ah, então quando tu tá ali com a tua família, o português fica de lado né?

(PEM5): O português fica meio de lado. Fica ali, é. Daí que ele atravessa.

(Pesquisadora) E aí quando tu vem, por ter passado todo esse tempo falando pomerano, tu sentes que aí tu vens com o sotaque....

(PEM5): Principalmente aqui no início do ano, tinha mania que quando não vinha a palavra em português reto na minha cabeça, direto, eu falava a palavra pomerano.

A fala de PEM5 revelou, como já tratado, um monitoramento linguístico característico de falantes bilíngues que transitam entre diferentes códigos. O participante demonstra consciência sobre as particularidades fonéticas e estruturais do pomerano e do português. Esse monitoramento ocorre em duas direções: de um lado, PEM5 busca evitar a interferência do pomerano no português, ajustando pronúncia e vocabulário para se alinhar à norma predominante; de outro, regula sua fala em pomerano para minimizar traços do português, revelando uma percepção

metalinguística aguçada. Esse tipo de ajuste é comum entre bilíngues que desenvolvem estratégias para manter a adequação sociocultural de suas interações. Contudo, observa-se que o sotaque — um dos marcadores mais visíveis dessas interações —, ao ser regulado e silenciado nesses processos, deixa de ser reconhecido como herança. Em vez de ser valorizado como traço identitário e memória linguística, torna-se algo a ser corrigido, o que evidencia os tensionamentos entre pertencimento, prestígio e legitimidade nas práticas linguísticas dos sujeitos.

Questão 10 - Há diferenças na maneira de falar entre homens e mulheres, pessoas de diferentes níveis econômicos e educacionais e que vivem em lugares diferentes? Que tipos de diferenças são essas?

Nesta pergunta, investigamos se os participantes reconhecem a influência de fatores como origem, gênero, classe econômica, escolaridade e idade na forma como as pessoas falam. Houve unanimidade entre os entrevistados ao afirmarem que essas variáveis impactam o modo de falar. A distribuição das respostas revelou diferentes percepções sobre quais fatores exercem maior influência, conforme detalhamos a seguir.

- Origem: 10 participantes
- Escolaridade: 5 participantes
- Classe econômica: 3 participantes
- Gênero: 2 participantes
- Idade: 1 participante

Entre os fatores sociais que os participantes associaram às maneiras de falar, a origem sociocultural se destacou como o mais recorrente, mencionada por quase metade dos entrevistados. Em seguida, apareceu a escolaridade, apontada como elemento que pode facilitar o acesso à norma culta e influenciar o grau de formalidade no uso da língua. A classe econômica foi relacionada por três participantes à possibilidade de frequentar ambientes mais ou menos letrados, o que impactaria na construção de repertórios linguísticos distintos. O gênero foi citado como critério que gera expectativas sobre o modo de falar de homens e mulheres, enquanto a idade, menos mencionada, foi associada ao uso de gírias e expressões típicas entre os mais jovens.

A seguir, apresentamos a declaração de PEM1, que expõe sua percepção sobre a influência da classe econômica na maneira como as pessoas falam.

(Pesquisadora): Tu consideras que existem diferenças de falar entre homens e mulheres, ou entre pessoas de níveis econômicos e educacionais diferentes?

(PEM1): Não vejo muita diferença. Agora, tipo de econômico, sim (...) geralmente, o de inferior fala mais vulgar e geralmente o superior mais escolarizado, melhor, aí fala mais formal.

A resposta de PEM1 revelou uma avaliação calcada na ideologia do prestígio linguístico, associando diretamente a escolarização e a classe econômica a níveis distintos de formalidade na fala. Ao afirmar que indivíduos de menor status econômico utilizam uma linguagem “mais vulgar”, enquanto os de nível socioeconômico mais elevado falam de maneira “mais formal”, o participante reproduz um estereótipo linguístico que vincula o domínio da norma culta ao prestígio social e acadêmico. Essa visão reflete o efeito da normatização do português no contexto educacional, que historicamente privilegia determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras, reforçando hierarquias sociolinguísticas e a valorização da norma-padrão. Para os participantes que, como PEM1, expressaram opinião semelhante, ter maior poder aquisitivo proporciona acesso ampliado à educação e a bens culturais, o que se reflete na fala, na escrita e até mesmo no comportamento dos indivíduos.

Questão 11 - De que maneira o conhecimento do pomerano, além do português, influenciou a sua capacidade de aprender outras línguas ensinadas na escola?

Perguntamos aos participantes se as línguas que dominam, especialmente suas línguas minoritárias de origem alemã, tiveram alguma relevância em sua trajetória escolar, no aprendizado de outras línguas e até mesmo na aquisição do português. Dos 21 entrevistados, 17 participantes afirmaram que seu repertório linguístico nunca representou um obstáculo para a aprendizagem de qualquer disciplina ou idioma. Além disso, muitos consideraram que sua língua de herança contribuiu positivamente para o aprendizado de novas línguas. Por outro lado, 4 respondentes relataram nunca terem refletido sobre essa possibilidade ou sido incentivados a utilizarem sua língua materna como estratégia para facilitar o aprendizado de outros idiomas. Esse dado sugere que, apesar do potencial pedagógico do bilinguismo, ainda há um desconhecimento ou falta de orientação sobre como explorar essa vantagem no ambiente escolar.

A seguir, apresentamos trechos das entrevistas em que os participantes discutem o papel de suas línguas minoritárias em sua trajetória escolar. Iniciamos com

o depoimento de PEM21, o último participante entrevistado.

PEM21 é bilíngue em português e alemão, tendo aprendido o idioma com seu avô, com quem mantinha um vínculo afetivo muito forte. Assim como PEM1, foi escolhido pelo avô para ser o herdeiro da língua e das histórias familiares, especialmente sobre a infância e as origens da família. O participante compartilha esse “alemão familiar” com outros colegas falantes de línguas minoritárias de imigração, mas, dentro de sua família, seus pais são bilíngues receptivos, enquanto seus irmãos não são usuários do idioma. Para PEM21, falar alemão e continuar aprendendo representa uma forma de homenagear o avô, que faleceu na semana anterior à entrevista.

(Pesquisadora): Tu achas que o fato de tu saberes alemão te ajudou a aprender outras línguas, a aprender português? Ou tu acha que te atrapalhou?

(PEM21) O alemão me ajudou bastante a saber algumas coisas do inglês. A associação tem bastante palavras parecidas. Aí me ajudou (...) Eu já tentei aprender pelo alemão.

Da mesma forma, PEM1 compartilha sua experiência sobre o papel do hunsriqueano e do pomerano em sua trajetória escolar e no aprendizado de outras línguas. Vejamos.

(Pesquisadora): De que maneira tu achas que as tuas línguas influenciam a tua capacidade de aprender outras línguas? Facilita a aprendizagem de outras línguas? Tu já sentiste isso na tua vida?

(PEM1): Ah, pode até ser, porque tem semelhança (..) As línguas de origem latina são todas parecidas. As de origem germânica são todas parecidas. O inglês não tem nada a ver com o russo. Mas se tu aprender o polonês, tu vai saber falar, entender russo, ucraniano, porque é parecido?

(Pesquisadora): Então, saber uma língua alemã te facilita, te facilitou aprender, por exemplo, outras línguas aqui na escola? Tu estudaste espanhol, tu achas que a tua competência em uma língua alemã te ajudou nas aulas de espanhol?

(PEM1): Não, o espanhol me ajudou com o português, porque é muito parecido.

(Pesquisadora): E o espanhol te ajudou nas aulas de língua portuguesa também?

(PEM1): É muito parecido. Poucas coisas são diferentes (...)

PEM5 também abordou a questão destacando o papel positivo do pomerano em sua aprendizagem de idiomas,

(Pesquisadora): *O fato de tu falares pomerano te ajuda de alguma forma com outras línguas?*

(PEM5): *Ajuda.*

(Pesquisadora): *Qual delas?*

(PEM5): *Inglês. Muita palavra do pomerano é muito parecida com inglês, ou até igual.*

A análise das respostas dos participantes revelou uma avaliação positiva da relação entre o conhecimento de suas línguas de herança e a aprendizagem de novos idiomas. PEM21, PEM1 e PEM5 expressaram, de formas distintas, a ideia de que o bilinguismo facilita o aprendizado de outras línguas, principalmente quando há semelhanças estruturais ou lexicais entre elas.

PEM21 enfatiza a semelhança entre o alemão e o inglês, destacando que a proximidade lexical entre essas línguas possibilitou a associação de palavras, tornando o processo de aprendizagem mais intuitivo. Essa observação está alinhada com estudos sobre bilinguismo (Cenoz, 2003; Cenoz, 2011; Lizarraga, 2014), que apontam que falantes de mais de uma língua tendem a ativar estratégias de transferência linguística, reconhecendo padrões e estruturas comuns entre os idiomas que conhecem.

PEM1, por sua vez, enriqueceu a discussão ao classificar as línguas segundo suas famílias linguísticas e ao refletir sobre sua própria trajetória de aprendizagem. Segundo ele, as línguas do mesmo tronco linguístico lhe pareceram mais acessíveis, especialmente as de origem românica. Curiosamente, relativizou a influência do alemão no aprendizado do espanhol e destacou, ao contrário, que foi o espanhol que contribuiu para o aprimoramento de seu português, devido à maior semelhança estrutural e lexical entre esses dois idiomas. Essa percepção revela que, no contexto escolar, as conexões entre línguas românicas, mais evidentes e recorrentes nas práticas pedagógicas, podem ser mais facilmente reconhecidas pelos estudantes do que os vínculos entre línguas germânicas e o português.

PEM5, por sua vez, ressaltou a influência positiva do pomerano na aprendizagem do inglês, destacando semelhanças lexicais entre as duas línguas. Esse dado é particularmente relevante, pois o pomerano, como língua de origem germânica ocidental, compartilha raízes com o inglês, preservando vocábulos que ecoam essa ancestralidade comum. A experiência do participante evidencia que a proximidade linguística pode atuar como facilitadora na aquisição de novos idiomas

— mesmo quando essa proximidade advém de uma língua minoritária frequentemente à margem no contexto educacional formal.

De modo geral, as respostas dos participantes revelaram que suas línguas de herança funcionam como repertórios linguísticos valiosos no processo de aprendizagem de outras línguas, embora esse impacto seja percebido de maneiras distintas por cada sujeito. Além disso, a valorização das inter-relações entre as línguas já conhecidas e as novas línguas em aprendizagem reforça o papel do bilinguismo como um diferencial no desenvolvimento cognitivo e na ampliação das competências linguísticas — tanto no plano individual quanto no coletivo.

Questão 12 - Na sua opinião, quantas línguas deveriam ser oferecidas no currículo do CaVG e por quê? Acredita que a inclusão de múltiplas línguas beneficiaria os alunos de alguma forma específica?

Na última questão da entrevista, avaliamos a receptividade dos participantes em relação à inclusão de um currículo mais abrangente, que contemplasse, além das línguas atualmente ofertadas, outros idiomas, promovendo uma maior valorização da diversidade linguística no *Campus*. Essa abordagem também nos permitiu direcionar a análise para a validação dos objetivos específicos do estudo. Consideramos que essa questão possibilitou uma sondagem das atitudes dos participantes tanto em relação às línguas de instrução oficial no CaVG, quanto às línguas minoritárias de imigração alemã, que integram seu repertório linguístico.

Em relação ao tópico da pergunta, houve consenso entre os 21 participantes quanto à necessidade e ao desejo de que outras línguas, incluindo as minoritárias de imigração, sejam incorporadas à matriz curricular institucional. As motivações para essa inclusão abrangeram principalmente aspectos funcionais, relacionados à utilidade e ao acesso a novas oportunidades, e afetivos, vinculados à identidade, ao pertencimento e à valorização cultural.

No entanto, duas línguas se destacaram entre as mais mencionadas: o inglês, citado por nove participantes, e o alemão, por seis. Além dessas, alguns respondentes sugeriram idiomas que não estavam contemplados originalmente no estudo. Entre as sugestões, destacaram-se o coreano, mencionado por cinco participantes, seguido pela Libras e o italiano, cada um citado por dois.

O dado de que 9 participantes manifestaram interesse por uma matriz curricular

mais ampla reflete um posicionamento favorável acerca da importância da diversidade linguística e cultural no contexto escolar. Esse percentual demonstra que quase metade dos entrevistados vê valor na oferta de mais opções linguísticas, indo além das línguas tradicionalmente ensinadas na instituição. Ademais, a diversidade das sugestões apresentadas — incluindo idiomas como coreano, Libras e italiano — indica um desejo por um currículo que abarque não apenas línguas de herança ou de prestígio global, mas também aquelas que representam interesses culturais e demandas sociais emergentes. Esse resultado sugere que, para muitos participantes, a educação linguística pode ser mais inclusiva e alinhada às realidades multiculturais contemporâneas.

Selecionamos excertos que mostram a receptividade e a abertura dos participantes em relação à diversidade linguística e cultural no *Campus CaVG*. Esses trechos permitem compreender como os estudantes avaliam a ampliação das ofertas linguísticas, refletindo suas motivações em relação a um currículo mais representativo. O primeiro excerto é do participante PEM3 que apresenta suas expectativas em relação à possibilidade de ampliação da oferta de línguas.

(Pesquisadora): Tu achas que deveriam ser oferecidas mais línguas no CaVG? E por quê?

(PEM3) Acho que ajudaria muito, porque as principais línguas, por exemplo, que é o inglês, que é a universal, o espanhol também, que são as línguas daqui do nosso perto, do nosso continente, acho muito importante até pra fazer, por exemplo, que eu falei, um intercâmbio, ou se a gente quiser estudar, por exemplo, aqui a gente tem várias variedades de esportes, basquete é um, então se a gente ganhasse uma oportunidade de jogar basquete e estudar numa universidade nos Estados Unidos, a gente já ia saber o inglês fluente ia ser um avanço muito maior, que era menos uma coisa que a gente teria que aprender, ou até pra gente trabalhar com uma empresa estrangeira, acho que é muito importante. E outras línguas também vão ser interessantes, porque acho que aprender uma língua nova desenvolve o nosso cérebro, e pode ajudar em outras coisas.

A resposta de PEM3 enfatizou a dimensão instrumental da aprendizagem de línguas, destacando sua relevância para oportunidades acadêmicas e profissionais. O participante associou o conhecimento do inglês e do espanhol a uma vantagem estratégica para intercâmbios, estudos e inserção no mercado de trabalho globalizado, reforçando a ideologia da funcionalidade das línguas (Dabène, 1997). Além disso, ao mencionar o desenvolvimento cognitivo associado à aprendizagem de novos idiomas, PEM3 demonstrou um conhecimento mais ampliado dos benefícios do

plurilinguismo, indo além da utilidade imediata e considerando os impactos positivos no desenvolvimento intelectual. Essa visão do participante se vincula à valorização social das línguas hegemônicas, ao mesmo tempo em que sugere uma abertura para a diversidade linguística como um fator enriquecedor para a sociedade (Broch, 2014; Mendes, 2021).

O excerto seguinte corresponde à resposta de PEF4. A participante demonstrou um sentimento de valorização em relação ao reconhecimento das línguas minoritárias no currículo escolar. O entusiasmo pela possibilidade de ter o pomerano na escola indicou um desejo de fortalecer a conexão com sua identidade linguística e cultural. Além disso, a participante expressou receptividade à aprendizagem de outros idiomas, como inglês e francês, apontando para uma postura aberta ao plurilinguismo. Vejamos.

(Pesquisadora): E dessas línguas todas que tu ouviste, se aqui no CaVG a gente pudesse abrir pra presença de mais línguas estrangeiras, o que tu achas disso?

(PEF4): Ah, eu gostaria bastante.

(Pesquisadora): E quais as línguas que tu achas que seriam interessantes?

(PEF4): Eu acho o alemão muito interessante, por mais que eu ache o modo de falar, às vezes é um pouco difícil. Eu até tentei já aprender pelo pomerano o alemão, né? Mas aí acaba que eu vou esquecendo, né? Mas o alemão eu acho bem interessante. O inglês também, que hoje só tenho o espanhol, né? O francês eu acho bem bonito também, bem legal.

(Pesquisadora): E a tua língua? E o pomerano? Tu gostarias de ver a tua língua no mundo?

(PEF4): Eu gostaria. Ah, eu ia achar muito legal.

A resposta de PEF4 revelou um forte interesse por uma educação linguística mais diversificada. A participante demonstrou apreço pelo alemão, reconhecendo sua relação com o pomerano e sua tentativa de aprender a língua por meio desse vínculo. Além disso, mencionou o inglês como uma necessidade no currículo, ressaltando a limitação atual à oferta do espanhol. Sua receptividade ao francês sugeriu que sua motivação para aprender novas línguas vai além da funcionalidade e inclui também uma valorização estética. Quando questionada sobre o pomerano, expressou entusiasmo diante da possibilidade de maior visibilidade e reconhecimento de sua língua de herança, reforçando a importância do ensino de idiomas como meio de

preservação cultural e fortalecimento identitário.

O excerto a seguir apresenta a resposta de PEM1, que traz reflexões relevantes sobre a possibilidade de um currículo mais diversificado para o ensino de línguas na instituição. O participante justificou sua preferência, sugerindo uma alternativa que, em sua visão, facilitaria o acesso à aprendizagem das línguas minoritárias de imigração alemã. Além disso, destaca um aspecto sobre a funcionalidade do pomerano na região, que poderia vir a reforçar sua importância no contexto local.

(Pesquisadora): Na tua opinião, mais línguas poderiam ser oferecidas aqui no CaVG e por quê?

(PEM1): Ah, isso daí é um troço muito controverso, porque tem gente de tudo que é tipo de origem, cada um quer aprender uma coisa.

(Pesquisadora:) Tá, mas tu?

(PEM1): Ah, eu gostaria que tivesse alemão (...) Alemão, padrão.

(Pesquisadora): Não te interessa se, por exemplo, tivesse pomerano?

(PEM1): Não, tipo, na disciplina de alemão padrão, poderia ter aulas de variedade, ah, hoje vamos... Essa semana nós vamos estudar o hunsriqueano, aí falava, né?

(Pesquisadora): Entendi.

(PEM1): Aí ensinava, com as variações, ah, essa semana vamos ter pomerano, né? (...) mas focado pro padrão, porque essas outras línguas não é tão importante, assim, pra pegar um emprego, o pessoal que trabalha, assim, só em casos específicos, tipo em São Lourenço eles dão preferência a quem fala em pomerano, pra atender em farmácia, em supermercado.

(Pesquisadora) Por que tu achas que dão preferência?

(PEM1): Porque lá tem muita gente que fala. E que mantém a língua. Tem gente que não sabe falar brasileiro.

(Pesquisadora): Em São Lourenço?

(PEM1): Em Pelotas.

(Pesquisadora): Em Pelotas?

(PEM1): Eu já vi na cidade, tem gente que não sabe. Morro Redondo também.

A resposta de PEM1 mostrou uma visão pragmática sobre a inclusão de novas línguas no currículo institucional, considerando a diversidade de origens dos

estudantes e a funcionalidade das línguas no mercado de trabalho. Sua preferência pelo ensino do alemão padrão, com inclusão de variedades como o hunsriqueano e o pomerano, demonstrou uma valorização das línguas minoritárias, mas com uma ênfase na norma como referência para oportunidades profissionais. Além disso, o participante destacou a presença e a relevância do pomerano em algumas cidades, como São Lourenço do Sul e Pelotas, onde a língua se mantém viva e pode ser usada como um diferencial no atendimento ao público. Seu comentário sugere que a vitalidade de uma língua está vinculada ao seu uso social e econômico.

O participante PEM5, cuja resposta reproduzimos a seguir, expressou sua opinião de forma mais concisa em relação ao interesse e ao desejo de acesso a novas línguas, além das atualmente ofertadas no *Campus*. No entanto, não deixou de demonstrar o quanto valoriza sua ligação com o pomerano, reforçando a importância da língua em sua identidade e biografia linguística.

(Pesquisadora): O que que tu achas de um currículo no CaVG com essas línguas que escutaste?

(PEM5): Ah, seria muito bom.

(Pesquisadora): Tu escolherias algumas?

(PEM5): Eu escolheria. Já sei, pomerano e inglês.

(Pesquisadora): Tu achas interessante que tenha mais de uma língua?

(PEM5): Acho, porque a maioria, tem tanto aluno aqui no CaVG, né? e um e outro às vezes vai querer saber alguma língua diferente (...) diferente, no caso seria o inglês, que não sei se tem, no primeiro ano não tem inglês. E o pomerano, alemão seria também. Muito bom.

Em sua resposta de PEM5 expressou seu apreço tanto pelo pomerano, quanto pelo inglês, que reconhece por sua importância prática. Sua justificativa para a inclusão de mais línguas no currículo considerou a diversidade dos alunos do CaVG, de modo que, segundo ele, a ampliação da oferta atenderia a diferentes interesses e necessidades linguísticas dos estudantes. Além disso, ao mencionar que o inglês não é oferecido no primeiro ano, o participante demonstrou uma preocupação com a acessibilidade ao ensino de idiomas e a continuidade da aprendizagem, indicando a importância das línguas tanto para a identidade quanto para o futuro acadêmico e profissional.

Por fim, apresentamos a declaração de PEF13, que destaca a relevância de

preservar e incorporar ao currículo do CaVG as línguas que considera importantes.

PEF13 é falante de pomerano, tendo recebido a língua da mãe, a quem coube a função de transmiti-la aos filhos. Essa escolha resulta de uma política linguística familiar instituída pela avó materna, figura central na manutenção do idioma dentro da família. A participante descreveu a avó como uma mulher de personalidade forte, rígida com filhos e netos, e que, desde sempre, assumiu o papel de guardiã da transmissão linguística. Conforme a narrativa familiar, a avó determinou que ensinaria pomerano às filhas, pois, como futuras mães, elas teriam o papel de educar os filhos em casa, garantindo a continuidade da língua. Além disso, sua motivação incluía a necessidade de preservar o pomerano para que, na velhice, pudesse continuar se comunicando no idioma aprendido como sua própria avó. PEF13 relatou que, até os dias atuais, a palavra final dentro da família pertence à avó, e, como consequência desse contexto de uso predominante do pomerano, considera que ela tem dificuldades em português. Vejamos a resposta da participante.

(Pesquisadora): Vocês consideram que todas essas línguas são importantes no currículo do CaVG ou vocês escolheriam algumas línguas em detrimento de outras?

(PEF13): Eu acho que pomerano, porque vendo que a gente tem bastante gente que tem um sotaque, assim, que tem esse marco na história, que é uma herança. Eu acho que seria legal pra resgatar, porque eu vejo que é uma língua que está morrendo bem rápido, assim (...) E talvez, eu acho que o inglês. O inglês pra ser uma coisa mais (...) Pra nos abrir mais portas.

(Pesquisadora): E o lugar do espanhol?

(PEF13): E o espanhol eu acho muito importante também, mas... Mas eu acho mais importante que o espanhol o inglês.

A resposta de PEF13 revelou uma visão equilibrada entre a valorização da língua de herança e a funcionalidade das línguas estrangeiras no currículo escolar. A participante destaca o pomerano como um elemento identitário e histórico, reconhecendo a importância de sua preservação diante do risco de desaparecimento. Ao mesmo tempo, demonstrou um olhar pragmático ao considerar o inglês uma ferramenta essencial para ampliar oportunidades acadêmicas e profissionais. Embora reconheça a relevância do espanhol, coloca o inglês em posição de maior importância, o que pode refletir ideologias linguísticas hegemônicas que associam o idioma ao acesso global e à ascensão social. Sua fala mostrou um processo de negociação entre pertencimento cultural e expectativas de mobilidade social por meio da aprendizagem

de línguas.

Em suma, a análise qualitativa das 12 perguntas da entrevista nos possibilitou alcançar informações relevantes em relação às atitudes linguísticas dos participantes. Ao longo da investigação, foi possível mapear não apenas o reconhecimento e autoreconhecimento dos respondentes bilíngues/plurilíngues, mas também compreender como esses indivíduos negociam sua identidade linguística em diferentes contextos sociais, educacionais e afetivos.

Nossos dados revelaram quais traços linguísticos são suficientemente salientes para ativar a consciência sociolinguística dos participantes, o que pode possibilitar a identificação, a categorização e o monitoramento tanto da própria produção linguística, quanto influir no julgamento de outros usuários das línguas. Esse reconhecimento foi particularmente evidente nas discussões sobre sotaque e estilo de fala, em que os participantes mobilizaram critérios como entonação, ritmo, expressões idiomáticas e variações fonológicas para identificar diferenças entre falantes nativos e não nativos. No entanto, a atribuição de autenticidade a um falante com base nesses elementos se mostrou complexa, permeada por ideologias linguísticas e estereótipos.

Outro ponto central foi a relação dos participantes com a diversidade linguística no ambiente escolar e suas experiências com o português padrão. A maioria dos entrevistados indicou que, em algum momento, ajustou seu modo de falar para se adequar a situações formais, especialmente no contexto acadêmico, como apresentações e interações institucionais. Esses relatos indicam a presença de uma norma linguística escolar que, ainda que não seja imposta rigidamente, influencia a maneira como os falantes monitoram sua fala e percebem suas variedades linguísticas. Para alguns, essa relação é intuitiva e natural; para outros, representa um esforço consciente, demonstrando que a hierarquização das variações continua a impactar a forma como os falantes enxergam sua própria competência linguística.

O preconceito linguístico emergiu como um fenômeno tangencial, mas relevante, na análise. Embora a maioria dos participantes tenha relatado não ter sofrido discriminação direta por seu bilinguismo ou por seu modo de falar português, alguns mencionaram situações de constrangimento ou observação de atitudes pejorativas direcionadas a falantes de variedades não prestigiadas. A "ameaça de estereótipo", conceito de Steele e Aronson (1995), pode ser identificada nos relatos de participantes que, mesmo sem sofrerem diretamente com o preconceito linguístico, internalizam a possibilidade de serem julgados negativamente por suas formas de

falar.

A análise também destacou a funcionalidade das línguas minoritárias de imigração na vida escolar e na aprendizagem de outras línguas. A maioria dos participantes reconheceu que seu repertório bilíngue não representou um obstáculo para o aprendizado do português ou de outros idiomas, sendo, ao contrário, um recurso valioso. Esse dado reforça a importância de políticas linguísticas educacionais que valorizem e integrem o conhecimento prévio dos estudantes como ferramenta para a construção de novas competências.

Por fim, a última questão da entrevista trouxe um dado relevante sobre a receptividade dos participantes à ampliação da oferta de línguas no currículo escolar. A variedade de respostas revelou uma forte valorização do inglês e do alemão, mas também apontou interesse por línguas não contempladas oficialmente na instituição, como coreano, Libras e italiano. A presença do pomerano como um idioma desejado no currículo por alguns participantes reflete a importância de se pensar em estratégias que promovam a manutenção das línguas minoritárias, garantindo que seu ensino possa ser integrado de maneira viável ao contexto educacional.

Dessa forma, a análise das entrevistas contribuiu para aprofundar a compreensão sobre as relações entre identidade, bilinguismo e atitudes linguísticas no contexto investigado. Os dados coletados reforçam a necessidade de políticas inclusivas e de um olhar mais atento para a diversidade linguística nas instituições de ensino, reconhecendo o papel das línguas minoritárias tanto como patrimônio cultural quanto como instrumento de construção de saberes. Na subseção seguinte, discutimos a relação entre os principais dados obtidos por meio do protocolo multiestratégico utilizado e os objetivos propostos na investigação.

4.8 Triangulação entre os dados do *Matched Guise* com a entrevista e sua interlocução com os objetivos específicos

Esta seção apresenta a articulação entre os dados obtidos pelo protocolo multiestratégico de pesquisa, com foco na interlocução com os objetivos específicos do estudo. A triangulação metodológica permitiu integrar as percepções quantitativas captadas pelo teste de *Matched Guise* com as interpretações qualitativas advindas das entrevistas semiestruturadas, ampliando a compreensão sobre as atitudes linguísticas dos participantes. Enquanto o teste revelou tendências avaliativas gerais,

as entrevistas possibilitaram acessar sentidos atribuídos, motivações conscientes e experiências biográficas que alimentam tais atitudes.

Objetivo específico: Identificar e caracterizar as atitudes linguísticas dos participantes em relação às línguas estrangeiras do Campus CaVG

Os dados do teste de *Matched Guise* revelaram uma hierarquização clara entre as línguas estrangeiras ofertadas no currículo, com o inglês ocupando posição de maior prestígio, seguido pelo espanhol, francês e, de modo mais ambivalente, o alemão. O inglês foi amplamente associado a status social, escolarização e inserção no mercado de trabalho, refletindo ideologias linguísticas hegemônicas que o posicionam como idioma global e funcional. O espanhol, embora reconhecido como útil pela proximidade geográfica com os países vizinhos, foi avaliado de forma mais moderada e menos valorizado em termos de capital simbólico. O francês, por sua vez, apareceu relacionado a atributos de distinção estética e cultural, mas não despertou grande reconhecimento quanto à aplicabilidade no cotidiano escolar ou profissional dos participantes.

O alemão emergiu de forma peculiar. Sua avaliação esteve marcada por ambiguidade: por um lado, foi percebido como língua de prestígio histórico e científico; por outro, foi atravessado por sua associação com as línguas de imigração, sobretudo com o pomerano. Essa sobreposição gerou tensões entre o alemão como objeto de ensino formal e o "alemão de família" (em geral um dialeto não padronizado) presente nas memórias e repertórios dos participantes. Tal ambiguidade afetou sua avaliação tanto na dimensão funcional quanto na afetiva

As entrevistas reforçaram esses achados. O inglês foi reiteradamente descrito como ferramenta estratégica de inserção social e profissional, conforme relatado por PEM3, que destacou seu papel em intercâmbios e no mercado de trabalho. O espanhol, ainda que valorizado por sua presença regional, foi frequentemente relativizado, como no depoimento de PEF13, que reconheceu sua importância, mas a subordinou ao inglês. O francês foi mencionado com menor frequência e com ênfase na dimensão simbólica de refinamento. Já o alemão apareceu nos relatos com nuances: alguns participantes o vinculavam à escola, outros à herança familiar — e nem sempre com clareza sobre a distinção entre o alemão padrão e as variedades herdadas da imigração.

A hipótese formulada para este objetivo considerava que estudantes bilíngues

em línguas minoritárias tenderiam a demonstrar atitudes mais positivas em relação às línguas estrangeiras do currículo, refletindo maior receptividade à diversidade linguística. Os dados confirmaram essa hipótese de forma parcial: embora o repertório linguístico prévio dos participantes pareça favorecer a abertura ao aprendizado de outros idiomas, a valorização das línguas estrangeiras foi predominantemente funcional e instrumental, pouco atravessada por vínculos identitários ou afetivos.

Em síntese, as atitudes linguísticas dos participantes em relação às línguas estrangeiras do *Campus CaVG* revelaram-se majoritariamente positivas, guiadas por critérios de utilidade e prestígio social. As entrevistas contribuíram para aprofundar essa percepção, destacando o papel das ideologias linguísticas na construção de expectativas e valorizações. O alemão, em especial, evidenciou os entrecruzamentos entre o ensino formal e as memórias familiares, expondo como uma mesma língua pode ocupar lugares distintos — e, por vezes, conflitivos — no imaginário dos falantes.

Objetivo específico: Identificar e caracterizar as atitudes linguísticas dos participantes em relação às suas línguas minoritárias de imigração

Os resultados da tarefa de *Matched Guise* indicaram que as línguas minoritárias de imigração, como o pomerano e o alemão, foram amplamente associadas a traços de solidariedade e afetividade, reforçando sua vinculação a valores como proximidade comunitária, tradição e autenticidade cultural. Os índices mais baixos nessas dimensões demonstram que os participantes reconhecem e valorizam a importância dessas línguas em suas trajetórias familiares e sociais.

Entretanto, quando analisamos a dimensão de status, as línguas minoritárias apresentaram médias mais altas em comparação com as línguas estrangeiras, revelando uma percepção de que, embora carreguem forte valor simbólico e cultural, elas não são vistas como idiomas de prestígio acadêmico e econômico. Esse resultado pode confirmar o estereótipo de uma funcionalidade mais limitada, no qual os participantes compreendem essas línguas como importantes para interações comunitárias e preservação identitária, mas não as consideram instrumentais para contextos formais e institucionais.

Em parte, esse fenômeno pode ser atribuído à forte influência da ideologia monolíngue, que é amplamente reproduzida e sustentada por políticas linguísticas estatais. Essas políticas não apenas consolidam o predomínio de uma única língua como veículo legítimo de comunicação e mobilidade social, mas também influenciam

diretamente as crenças, práticas e políticas linguísticas familiares e comunitárias.

Esse é um processo que se retroalimenta continuamente: ao mesmo tempo em que a falta de reconhecimento institucional enfraquece a presença e a transmissão das línguas minoritárias, as próprias comunidades, assimilando essa hierarquia simbólica, muitas vezes passam a relegar suas línguas de herança a espaços cada vez mais restritos. Dessa forma, a ausência de apoio institucional não apenas reflete uma ideologia linguística dominante, mas também pode atuar como um mecanismo que limita as possibilidades de ampliação do repertório plurilíngue em contextos formais e informais.

Outro achado relevante foi a percepção distinta entre as línguas minoritárias. Enquanto o alemão padrão teve avaliações ligeiramente superiores na dimensão de status, possivelmente por sua associação com o ensino formal e seu prestígio na Europa, o pomerano se destacou na dimensão de solidariedade, reforçando sua imagem como uma língua familiar e tradicional, mas com menor viabilidade instrumental.

As entrevistas suplementaram esses achados ao aprofundar a relação subjetiva dos participantes com as línguas minoritárias. Foi possível observar que os falantes de pomerano e alemão demonstraram um forte sentimento de pertencimento e lealdade linguística, o que reforça os altos índices na dimensão de solidariedade verificados no *Matched Guise*. O uso dessas línguas foi descrito como um elo intergeracional, especialmente no contexto familiar e comunitário.

Ademais, um aspecto recorrente nas entrevistas foi o impacto das políticas linguísticas familiares e institucionais na transmissão e manutenção dessas línguas. Os participantes relataram que aprenderam pomerano ou alemão dentro de casa, muitas vezes com os avós, mas que a escola e outros espaços formais não fomentaram o uso dessas línguas, contribuindo para sua percepção como códigos restritos ao ambiente doméstico. Esse aspecto está diretamente relacionado à menor valorização do status dessas línguas no *Matched Guise*, pois a ausência de institucionalização reforça a ideia de que são idiomas pertencentes ao passado ou a contextos informais. Entretanto, é importante destacar que os participantes não veem prejuízo nessa relação diglósica ou mais assimétrica de suas línguas maternas. Pelo contrário, não apresentaram sinais de conflito em relação à distribuição funcional do português e do pomerano em suas vidas. Para eles, parece natural que cada língua ocupe um espaço específico, seja no ambiente familiar e comunitário, seja nos

contextos formais, sem que isso represente uma ameaça à identidade linguística.

Outro ponto relevante foi a relação dos participantes com a noção de sotaque. Como observado em depoimentos de participantes como PEM5, PEF17 e PEM1, muitos reconhecem que o contato com o pomerano ou alemão influencia sua forma de falar português, sendo esse traço frequentemente percebido por terceiros. Em alguns casos, isso foi relatado como um fator de identificação positiva, mas também como uma possível fonte de preconceito linguístico, evidenciados nos relatos sobre situações de constrangimento vividas por alguns participantes.

Por fim, as entrevistas também revelaram que embora a maioria dos participantes tenha um forte vínculo afetivo com as línguas minoritárias, nem todos acreditam que elas devam ser incluídas no currículo formal da instituição. Enquanto alguns manifestaram entusiasmo com essa possibilidade, outros, como PEM1, por exemplo, argumentaram que sua aplicabilidade prática é limitada e que o ensino dessas línguas deveria estar vinculado a disciplinas de alemão padrão. Essa perspectiva reforça a hierarquia simbólica já verificada no *Matched Guise*, na qual o prestígio das línguas minoritárias ainda depende da sua relação com línguas institucionalizadas.

Na hipótese elaborada para este objetivo específico, defendemos que as línguas minoritárias desempenhariam um papel central nas atitudes linguísticas dos estudantes, influenciando positivamente sua percepção e valorização da diversidade linguística, fortalecendo o respeito e o apreço por múltiplos idiomas, sobretudo no contexto escolar. Nessa direção, argumentamos que a relação dos participantes com as suas línguas minoritárias seria, portanto, de lealdade e orgulho linguístico, derivando em atitudes positivas e de apreço em relação a elas.

Nesse sentido, de maneira geral, as atitudes dos participantes em relação às línguas minoritárias de imigração foram amplamente favoráveis, especialmente no que tange aos aspectos afetivos e identitários. Tanto os dados do *Matched Guise* quanto os depoimentos das entrevistas apontaram para um forte vínculo emocional dos falantes com esses idiomas, reforçando seu papel como marcadores de pertencimento cultural.

No entanto, a valorização dessas línguas se deu de forma assimétrica entre as dimensões analisadas. Enquanto foram associadas a solidariedade e identidade comunitária de forma mais positiva, apresentaram avaliações mais moderadas – e, em alguns casos, limitadas – na dimensão de status e funcionalidade. Esse achado

reforça a ideia de que, embora as línguas minoritárias sejam reconhecidas como parte importante do repertório linguístico e familiar dos participantes, sua percepção e avaliação como recurso de mobilidade social e educacional ainda encontra barreiras. Além disso, as entrevistas indicaram que muitos falantes enxergam a transmissão dessas línguas como uma herança valiosa, mas frequentemente sem um espaço institucional que favoreça sua continuidade.

Portanto, as atitudes são predominantemente positivas, mas atravessadas por representações sociais que, de certo modo, restringem o papel dessas línguas fora do âmbito familiar e comunitário. Isso reflete um cenário de resistência e, ao mesmo tempo, de adaptação a um contexto sociolinguístico que ainda não oferece o suporte necessário para que esses idiomas adquiram maior funcionalidade em espaços formais.

Objetivo específico: Examinar as percepções e a consciência sociolinguística dos participantes em relação ao sotaque

Os dados da tarefa de *Matched Guise* evidenciaram que a língua minoritária de imigração avaliada — pomerano — foi amplamente associada a traços de solidariedade, afetividade e autenticidade cultural. Essa percepção se manifestou nas médias elevadas atribuídas à dimensão de solidariedade, revelando a centralidade dessa língua na memória, vínculos intergeracionais e identidades locais dos participantes.

No entanto, a avaliação em relação ao status dessa língua foi mais moderada, reforçando sua percepção como recurso simbólico e afetivo, mas com funcionalidade social limitada. Esse descompasso entre prestígio e pertencimento linguístico sugere a influência persistente de ideologias monolíngues que privilegiam a norma linguística dominante e limitam a legitimidade das línguas minoritárias fora dos espaços familiares ou comunitários. A ausência de políticas institucionais que promovam o uso e o ensino dessas línguas colabora para sua marginalização, reforçando uma diglossia tácita que naturaliza sua exclusão do ambiente escolar.

O alemão padrão apresentou uma situação ambígua. Quando percebido como língua de ensino formal e prestígio europeu, recebeu médias mais elevadas na dimensão de status. No entanto, nos casos em que foi associado ao alemão falado em contextos familiares — frequentemente referido apenas como “alemão” —, emergiram sobreposições com o pomerano, indicando a presença de um continuum

linguístico pouco distinguido pelos participantes. Essa ambivalência revelou a dificuldade de separar, nas práticas cotidianas, o alemão normativo das variedades herdadas, o que impactou sua avaliação.

As entrevistas corroboraram esses achados, reforçando o vínculo afetivo com as línguas de herança. Muitos participantes relataram, por exemplo, ter aprendido pomerano em casa, especialmente com os avós, e associaram essas línguas a valores como respeito, tradição e identidade. A escola, por outro lado, foi mencionada como espaço ausente ou omissa em relação a essas práticas linguísticas, contribuindo para a percepção de que tais idiomas pertencem ao passado ou a domínios informais.

Embora esse distanciamento institucional possa comprometer a continuidade da transmissão linguística, os participantes demonstraram naturalizar a divisão funcional entre o português e suas línguas de herança. Não houve indícios de conflito quanto à coexistência dos códigos: o português foi reconhecido como língua da escolarização e da formalidade; o pomerano e o “alemão de casa”, como línguas da intimidade e da memória. A assimetria, nesse caso, não foi interpretada como exclusão, mas como parte de uma convivência histórica entre sistemas linguísticos com papéis distintos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao sotaque. Muitos participantes relataram que o contato com línguas germânicas influenciou sua fala em português, sendo essa influência ora valorizada como marca de identidade, ora percebida como alvo de estigmatização. Depoimentos como os de PEM5 e PEF17 destacaram situações de constrangimento e preconceito, mas também expressaram orgulho pelo traço distintivo.

Apesar do forte vínculo afetivo com as línguas minoritárias, nem todos os participantes defenderam sua inclusão no currículo escolar. Alguns manifestaram entusiasmo com essa possibilidade, enquanto outros apontaram limites quanto à aplicabilidade dessas línguas no contexto institucional, sugerindo que sua presença no ensino formal deveria se restringir a disciplinas de alemão padrão. Tal posicionamento reforça a hierarquia simbólica já observada no *Matched Guise*, na qual a legitimidade das línguas de herança depende, em parte, de sua aproximação com línguas reconhecidas academicamente.

A hipótese proposta neste objetivo indicava que os participantes falantes de línguas minoritárias tenderiam a demonstrar atitudes positivas em relação a esses

repertórios, reconhecendo seu valor cultural, afetivo e identitário. Os dados confirmaram parcialmente essa premissa: embora a solidariedade e o orgulho linguístico estejam fortemente presentes, a ausência de reconhecimento institucional e as representações sociais limitantes ainda restringem a funcionalidade percebida dessas línguas.

Assim, as atitudes em relação às línguas minoritárias foram majoritariamente positivas nas dimensões afetiva e identitária, mas permaneceram assimétricas quando relacionadas ao status e à utilidade em contextos formais. Esse cenário revela tanto a resiliência dos vínculos comunitários quanto os obstáculos impostos por ideologias linguísticas excludentes, que ainda limitam a presença e a projeção social das línguas de imigração no ambiente escolar.

Objetivo Específico: Averiguar como os estudantes avaliam a sua variedade português em relação às outras variedades da língua

A triangulação entre os dados do *Matched Guise* e das entrevistas permitiu observar como os participantes percebem e avaliam sua própria variedade de português em relação a outros registros da mesma língua. A análise revelou uma consciência linguística situacional, marcada pela adequação comunicativa e pela internalização de normas sociais.

No teste de *Matched Guise*, os registros formais do português obtiveram médias ligeiramente superiores às dos registros informais, evidenciando a associação entre formalidade e prestígio. Essa hierarquia indica a persistência da norma culta escolarizada como modelo desejável, sobretudo em contextos acadêmicos e profissionais. Em contrapartida, os registros informais foram mais bem avaliados na dimensão de solidariedade, o que sugere que a fala cotidiana é percebida como mais autêntica e relacional, ainda que menos prestigiada.

As entrevistas reforçaram esses resultados e trouxeram à tona um dado significativo: a variedade local de português, falada pelos próprios participantes, raramente foi nomeada ou destacada. Nenhum participante a mencionou espontaneamente entre os registros que mais chamaram sua atenção. Essa invisibilidade parece refletir a naturalização de sua própria forma de falar, alinhada à ideologia monolíngue que apresenta o português como língua neutra e homogênea, sem variações perceptíveis.

Apesar disso, quando questionados diretamente sobre ajustes na fala, 15

participantes afirmaram modificar seu modo de falar português em determinadas situações, principalmente em apresentações acadêmicas. Esse comportamento revela não apenas consciência da variação linguística, mas também um esforço ativo de adequação às expectativas normativas. Tal monitoramento indica que, embora os falantes não nomeiem sua variedade, reconhecem as pressões sociais que regulam o uso da língua.

Alguns participantes também identificaram traços específicos na fala de pessoas de origem alemã ou pomerana, mencionando, por exemplo, variações fonéticas e sintáticas. No entanto, poucos reconheceram explicitamente essas marcas em sua própria fala, o que demonstra uma percepção seletiva da diferença: o desvio é mais facilmente atribuído ao outro do que ao próprio grupo. Ainda assim, não foram registradas manifestações de preconceito linguístico; ao contrário, os relatos sugerem uma atitude de reconhecimento sem julgamento negativo.

A influência do bilinguismo na forma de falar português também foi abordada. Participantes que falam pomerano ou “alemão de imigração” relataram impactos na pronúncia, sobretudo, reconhecendo que o contato com essas línguas moldou sua competência no português. Tais relatos evidenciam o papel das línguas de herança na constituição de repertórios plurilíngues, mesmo que essas marcas sejam frequentemente percebidas como desvios ou sotaques “estranhos” por terceiros.

A hipótese formulada para este objetivo previa que os estudantes falantes de línguas minoritárias tenderiam a valorizar sua própria variedade de português e demonstrariam uma postura mais aberta em relação às demais variedades. Os dados confirmam parcialmente essa hipótese. Por um lado, os participantes não expressaram rejeição nem desvalorização de sua forma de falar. Por outro, não houve uma valorização consciente ou destacada da variedade local, o que revela um apagamento simbólico ainda operante.

Essa postura ambígua reflete a convivência entre dois sistemas de representação: um mais inclusivo, alimentado pela experiência bilíngue e pela familiaridade com a diversidade linguística; outro, normativo, sustentado por práticas escolares e ideologias de prestígio que legitimam apenas determinados usos da língua. A adequação formal continua sendo uma expectativa internalizada, mesmo entre falantes que convivem com múltiplas línguas.

Em síntese, os participantes demonstraram atitudes não discriminatórias em relação às variedades do português, o que aponta para um afastamento de visões

normativas rígidas. No entanto, sua própria variedade permanece invisibilizada como objeto de orgulho ou referência. A ausência de valorização explícita não indica desvalorização, mas sugere que a norma padrão ainda exerce forte influência na maneira como os falantes percebem e legitimam seus repertórios linguísticos.

Objetivo Específico: Avaliar a consciência sociolinguística dos participantes e verificar se associam estereótipos linguísticos e culturais às línguas estrangeiras ensinadas na escola, às suas línguas minoritárias e à sua variedade de português

A análise dos dados obtidos por meio do *Matched Guise* e das entrevistas revelou que os participantes atribuem estereótipos às diferentes línguas com as quais convivem, ainda que nem sempre de forma consciente ou crítica. Essa atribuição perpassa tanto aspectos culturais quanto sociais, configurando um campo complexo de representações linguísticas.

As línguas estrangeiras ensinadas na escola foram associadas a prestígio, sofisticação e mobilidade social. O inglês destacou-se como idioma funcional e indispensável, sobretudo no campo acadêmico e profissional. O francês, por sua vez, foi percebido como uma língua culturalmente prestigiada, embora com menor aplicabilidade no contexto local. O espanhol ocupou uma posição intermediária, sendo reconhecido como útil devido à proximidade geográfica e histórica com países vizinhos, mas não tão valorizado quanto o inglês. Já o alemão padrão, ainda que citado por um número menor de participantes, teve seu ensino sugerido por alguns, especialmente aqueles com vínculos familiares com essa língua, evidenciando sua dupla inserção como língua estrangeira escolar e língua de herança.

Em contraste, as línguas minoritárias de imigração — como o pomerano e também o hunsriqueano — foram amplamente vinculadas à dimensão afetiva e identitária. O *Matched Guise* evidenciou essa tendência, com altos índices na dimensão de solidariedade, indicando que os falantes dessas línguas são percebidos como comunitários, leais e vinculados à tradição. No entanto, também ficou claro que essas línguas são vistas como pouco funcionais em contextos institucionais, sendo raramente associadas ao status social ou ao sucesso acadêmico.

As entrevistas reforçaram essa percepção. Os participantes bilíngues relataram orgulho e lealdade às línguas de herança, frequentemente associando-as à convivência familiar e comunitária. Ainda assim, expressaram que essas línguas não

costumam ser valorizadas em espaços formais. Muitos relataram situações em que o sotaque foi percebido por terceiros como marca de diferença, ora com afeto, ora com preconceito. O sotaque, portanto, emerge como um marcador social ambivalente: de um lado, identidade e pertencimento; de outro, discriminação e silenciamento.

No que diz respeito à própria variedade de português, os dados do *Matched Guise* revelaram que os registros formais foram melhor avaliados que os informais, refletindo a internalização da norma padrão como símbolo de prestígio. Já nas entrevistas, os participantes demonstraram consciência da variação linguística e admitiram adaptar sua fala em situações formais. No entanto, poucos reconhecem variações próprias em sua variedade de português, o que pode indicar a naturalização de sua fala como "neutra", invisibilizando o repertório local.

Diante desses dados, a hipótese formulada para este objetivo — de que os falantes de línguas minoritárias apresentariam consciência sociolinguística crítica, livre de estereótipos linguísticos e culturais — foi parcialmente confirmada. De fato, os participantes demonstraram apreço por suas línguas de herança e reconheceram aspectos particulares de sua variedade de português. No entanto, ainda reproduzem hierarquias linguísticas amplamente disseminadas, sobretudo no que se refere ao status das línguas, à funcionalidade percebida e à avaliação normativa da linguagem formal.

A presença de julgamentos estereotipados em relação às línguas analisadas, mesmo que implícitos, demonstra que a convivência com diferentes repertórios linguísticos não garante, por si só, uma postura crítica diante das ideologias linguísticas dominantes. O bilinguismo/plurilinguismo dos participantes, embora os torne mais sensíveis à diversidade linguística e menos propensos a preconceitos explícitos, não os exime de assimilar a lógica hierárquica que confere maior valor às línguas hegemônicas, como o português padrão e o inglês.

Ainda que os dados revelem apreço pela diversidade, tal valorização é, muitas vezes, atravessada por uma racionalidade funcionalista. As línguas minoritárias são vistas como patrimônio afetivo, mas não como instrumentos de projeção social. A presença reduzida dessas línguas entre as sugestões de idiomas a serem incluídos no currículo escolar reforça essa dissociação.

Portanto, os resultados demonstram que o pertencimento a comunidades bilíngues ou plurilíngues contribui para a valorização subjetiva das línguas de herança, mas que tal valorização não é necessariamente acompanhada por um

reconhecimento do valor funcional dessas línguas no espaço público. A ideologia monolíngue, ao continuar moldando práticas e crenças, limita o potencial emancipador do bilinguismo. Torna-se urgente, nesse sentido, o fortalecimento de políticas linguísticas educacionais que promovam o reconhecimento e a valorização das línguas minoritárias em sua plenitude — não apenas como legado afetivo, mas como ferramentas legítimas de expressão, aprendizado e cidadania.

4.9 Consciência sociolinguística: percepção versus discurso metalinguístico

A consciência sociolinguística tem sido entendida como uma forma de conhecimento que se desenvolve a partir das experiências acumuladas de contato com a variação linguística, articulando tanto a percepção sensível quanto a reflexão crítica sobre diferentes formas de falar (Freitag, 2020; 2021; Bijvoet; Fraurud, 2016). Vinculada diretamente à dimensão cognitiva das atitudes linguísticas (Gómez Molina, 1997), ela opera em diferentes níveis de complexidade: da apreensão intuitiva e inconsciente ao julgamento metalinguístico mais monitorado e verbalizável (McGowan; Babel, 2019).

A literatura aponta dois vieses complementares de manifestação dessa consciência: o perceptivo e o metalinguístico (Ualt, Mozzillo; Limberger, 2018). No primeiro, os sujeitos reagem a estímulos linguísticos de forma mais automatizada, mobilizando estereótipos e associações internalizadas. No segundo, as experiências e crenças sobre a linguagem são tematizadas discursivamente, com os falantes refletindo sobre usos, variações e significados atribuídos às línguas e seus falantes.

A estrutura metodológica adotada neste estudo permitiu captar ambos os planos de funcionamento da consciência sociolinguística. O teste de *Matched Guise* atuou no nível perceptivo, revelando reações espontâneas diante de diferentes variedades linguísticas. Já a entrevista sociolinguística abriu espaço para a emergência do discurso metalinguístico, permitindo que os participantes organizassem e expressassem saberes, crenças e interpretações sobre a língua em um nível mais consciente.

A triangulação entre esses dois instrumentos evidenciou convergências e discrepâncias. Em ambos os casos, o inglês e o alemão foram avaliados positivamente, associados a prestígio e oportunidades de mobilidade. Também em ambos os instrumentos, o sotaque foi mobilizado como índice de categorização social. No entanto, as entrevistas trouxeram nuances que não se manifestaram com clareza

no teste perceptivo. Variedades estigmatizadas no *Matched Guise*, como o português com traços de contato com línguas minoritárias, foram ressignificadas nas entrevistas como expressões de identidade, afetividade e pertencimento.

Essas discrepâncias indicam que, embora a percepção desempenhe um papel importante na formação das atitudes, é no discurso metalinguístico que se revela a densidade da consciência sociolinguística. Os participantes foram capazes de nomear variações, relativizar julgamentos prévios e teorizar sobre as razões pelas quais associam certos traços linguísticos a determinados contextos ou grupos sociais. Mais do que simples reações, suas falas foram atravessadas por interpretações, justificativas e, em alguns casos, tensionamentos frente a preconceitos naturalizados.

Os dados, portanto, demonstraram que os participantes transitaram entre níveis distintos de consciência, modulados pelo tipo de tarefa. O *Matched Guise* expôs o funcionamento de inferências linguísticas automáticas, enquanto as entrevistas permitiram acessar processos de reflexão crítica mais elaborados. Tal oscilação reforça a heterogeneidade da consciência sociolinguística e sua dependência do contexto interacional, como apontado por Freitag (2020; 2021).

Neste percurso, o estudo acabou por aprofundar-se na vertente metalinguística como eixo interpretativo central. Se, inicialmente, o interesse era também compreender as camadas mais implícitas da percepção, foi a qualidade analítica dos discursos dos participantes — seus modos de refletir sobre si, os outros e a língua — que orientou as conclusões mais robustas desta investigação.

A abordagem metodológica mista, por fim, revelou-se especialmente profícua: ao conjugar a captação de reações perceptivas com a escuta atenta dos enunciados metalinguísticos, foi possível construir um panorama mais denso e sensível da consciência sociolinguística em ação — e não apenas como categoria teórica abstrata. Mais do que um traço individual, ela se revelou como uma prática discursiva situada, marcada por ideologias, experiências e afetos, atravessando a forma como os sujeitos se inscrevem, avaliam e reposicionam no mundo pela linguagem.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender as atitudes linguísticas de estudantes falantes de línguas minoritárias de imigração alemã em relação às línguas estrangeiras curriculares, às línguas que herdaram e às variedades do português faladas no *Campus* CaVG. Para isso, empregamos uma abordagem metodológica multiestratégica, articulando diferentes procedimentos de coleta e análise: o teste de *Matched Guise*, a entrevista sociolinguística semiestruturada e, a posteriori, a realização de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), que ofereceu evidências empíricas adicionais à validade do instrumento e à estrutura tridimensional das atitudes investigadas — solidariedade, status e atratividade.

Os achados da pesquisa, obtidos ao longo deste estudo, revelaram um cenário sociolinguístico dinâmico, no qual coexistem a valorização da diversidade linguística e a reprodução de ideologias linguísticas. Para uma melhor compreensão, os sistematizamos em três pontos principais:

- Síntese dos resultados;
- Reflexão sobre os procedimentos metodológicos;
- Propostas e implicações a partir da investigação.

5.1 Síntese dos resultados

A pesquisa revelou um padrão de valorização das línguas que segue uma lógica de prestígio e funcionalidade. O inglês foi amplamente associado à ascensão social e à mobilidade global, sendo visto como um idioma essencial para oportunidades acadêmicas e profissionais. O alemão, por sua vez, foi reconhecido tanto pelo seu prestígio quanto pelo seu valor identitário e cultural. Já o espanhol, apesar de sua relevância regional, foi avaliado de maneira mais moderada, o que sugere que sua presença como língua curricular não é percebida como um diferencial competitivo pelos participantes.

Em relação à função das línguas minoritárias, como o pomerano, o estudo demonstrou que ocupam um espaço ambivalente na percepção e avaliação dos participantes. Por um lado, são vistas como elementos fundamentais de identidade e pertencimento comunitário; por outro, são mais associadas a contextos privados, com

funcionalidade mais restrita no mercado de trabalho ou em ambientes acadêmicos. Essa visão decorre, entre outros fatores, do impacto das políticas linguísticas estatais, que historicamente marginalizaram o bilinguismo/plurilinguismo, promovendo uma concepção de língua ligada à noção de utilidade prática, invisibilizando as variedades minoritárias e consolidando o monolinguismo.

A noção de sotaque emergiu como um critério relevante na identificação dos falantes, atuando como um marcador para distinguir, por exemplo, brasileiros de estrangeiros. Contudo, os dados apontaram uma discrepância entre a percepção espontânea dos sotaques no teste de *Matched Guise* e a reflexão mais elaborada nas entrevistas. Enquanto no teste o sotaque influenciou os julgamentos de prestígio e solidariedade, na entrevista os participantes demonstraram uma postura mais reflexiva, relativizando os efeitos da variação linguística e atribuindo a ela um valor identitário e afetivo.

Em relação à consciência sociolinguística, foi possível averiguar que ela se estrutura em uma complexa interação entre um conhecimento popular sobre como funciona(m) a(s) língua(s) e um prescritivismo gramatical que enaltece a norma padrão. A norma culta do português, por exemplo, continua sendo percebida como um ideal de correção e formalidade, levando os participantes a monitorarem sua fala em contextos específicos, como apresentações acadêmicas. Também foi possível constatar que a avaliação dos participantes se deu dentro do espectro da consciência sociolinguística, que abarcou um nível perceptivo, mais espontâneo (teste de *Matched Guise*) e outro explícito e reflexivo, captado nas entrevistas.

5.2 Reflexões sobre a metodologia

A escolha metodológica desta pesquisa fundamentou-se na adoção de uma abordagem multiestratégica para a investigação das atitudes linguísticas, permitindo-nos capturar as diferentes dimensões e interlocuções desse fenômeno complexo. Nesse sentido, apresentamos as considerações que orientaram nossas decisões metodológicas, bem como as implicações decorrentes delas.

A primeira diz respeito à opção por não utilizar um grupo de controle. Essa decisão foi fundamentada em uma série de fatores, que vão desde os dados obtidos no mapeamento linguístico até os embasamentos teóricos extraídos de diversos estudos consultados para o desenvolvimento desta investigação.

Formar um grupo de controle exclusivamente composto por participantes monolíngues teria sido contraditório e metodologicamente desafiador, uma vez que os estudantes do *Campus* CaVG aprendem línguas estrangeiras – espanhol, francês e inglês –, que são justamente as línguas-alvo desta pesquisa. Além disso, o MLA forneceu informações detalhadas sobre o perfil linguístico dos participantes, evidenciando o plurilinguismo como uma das características marcantes desse grupo.

Ademais, diferentes estudos sobre as atitudes linguísticas de falantes de línguas minoritárias (Lizarraga, 2014; Schmid, 2014 e Suárez *et al*, 2018) têm enfatizando a singularidade da experiência bilíngue, o que torna a comparação com falantes monolíngues potencialmente contraproducente. Tal fato se dá porque a presença de um grupo monolíngue pode/tende a reforçar, ainda que indiretamente, a ideologia monolíngue como um parâmetro de excelência, relegando os falantes bilíngues e plurilíngues a uma posição de subalternidade, como se fossem desvios ou exceções de um modelo ideal.

Além disso, pesquisas sobre atitudes linguísticas - como as referenciadas acima - demonstraram que os falantes bilíngues não apenas avaliam as línguas que falam de maneira diferenciada, mas também desenvolvem um conjunto de estratégias interpretativas que não podem ser reduzidas a um simples contraste com um grupo monolíngue. Esses falantes operam em um repertório ampliado, no qual as línguas coabitam de formas dinâmicas, o que pode influenciar profundamente suas percepções e julgamentos linguísticos. Assim, a presença de um grupo controle poderia mascarar essas nuances e limitar a compreensão das especificidades das atitudes bilíngues.

Dito isso, destacamos que estávamos cientes das limitações que essa escolha poderia impor ao estudo. No entanto, consideramos que a ausência de um grupo de controle monolíngue não comprometeu a análise, mas, ao contrário, evidenciou a importância de abordar as atitudes linguísticas dentro do próprio contexto sociolinguístico dos falantes investigados, respeitando a complexidade de suas experiências linguísticas e comunicativa.

No âmbito da Análise Fatorial Exploratória (AFE), esta foi realizada com o objetivo de avaliar a validade de construto da escala utilizada nesta pesquisa, originalmente concebida a partir de uma estrutura teórica tridimensional (solidariedade, status e atratividade), inspirada em modelagens previamente consolidadas na literatura. Os resultados, no entanto, indicaram que essa estrutura

não se confirmou empiricamente: a análise revelou uma organização fatorial mais parcimoniosa, composta por dois fatores bem definidos, com a exclusão de um item que apresentou cargas ambíguas.

Essa nova configuração empírica sugere uma organização híbrida entre traços de status, sociabilidade funcional e impressão social, questionando a rigidez da divisão tripartite proposta inicialmente. Ainda que a AFE tenha trazido contribuições importantes para a revisão crítica da escala, optamos por manter, nesta tese, a estrutura analítica original baseada na tríade teórica, uma vez que a delimitação temporal e o escopo da pesquisa não permitiram aprofundar esse redimensionamento metodológico. Os achados da AFE, no entanto, serão retomados e trabalhados em artigos futuros, com o cuidado e a profundidade que sua relevância teórico-metodológica exige.

Acerca das limitações acerca dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, outras questões precisam ser consideradas, como a que se refere ao tamanho da amostra. Contamos com a participação de 21 participantes, o que permitiu uma análise aprofundada dos dados qualitativos, mas inviabilizou a aplicação de análises estatísticas robustas. Estudos sobre atitudes linguísticas que utilizam o protocolo *Matched Guise* (Lizarraga, 2014; Schmid, 2014; McGowan; Babel, 2019) frequentemente se beneficiam de amostras maiores para garantir representatividade dos dados e permitir inferências estatísticas mais generalizáveis. Assim, uma possível ampliação da amostra em pesquisas futuras possibilitaria a incorporação de testes estatísticos que complementem e aprofundem a interpretação dos achados.

Em relação ao protocolo *Matched Guise* adotado, sua aplicação demonstrou ser eficaz na obtenção de dados alinhados aos objetivos desta pesquisa, permitindo a captação espontânea e menos filtrada das atitudes linguísticas dos participantes. No entanto, consideramos que essa abordagem pode ser aprimorada com a incorporação de novas tecnologias e técnicas, como o rastreamento ocular (Limberger, 2018) e o uso de bancos de expressões faciais (Freitag, informação¹⁷verbal). Tais recursos podem enriquecer as análises ao oferecer uma compreensão mais aprofundada das reações dos participantes, ampliando as possibilidades

¹⁷ Informação fornecida por R. Freitag em conferência de encerramento do X Jornada PET-Letras, em formato online, em outubro de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QvvC4AypLl4&t=958s>. Acesso 21 fev 2025.

interpretativas e contribuindo para uma investigação mais detalhada das nuances das atitudes linguísticas.

Outra limitação metodológica que precisa ser mencionada diz respeito à natureza reflexiva das entrevistas que pode ter influenciado as respostas dos participantes. Mesmo que tenham sido conduzidas de maneira aberta e sem julgamentos, o fenômeno conhecido como "paradoxo do observador" (Labov, 2008[1972]) sugere que os entrevistados podem modificar sua fala ao perceberem que estão sendo observados. No caso desta pesquisa, essa questão torna-se ainda mais complexa pelo fato de a pesquisadora também ser professora de língua espanhola no *Campus CaVG*, o que pode, de alguma maneira, ter instigado os participantes a ajustarem seus comentários de acordo com o que julgavam ser socialmente mais aceitável ou desejável naquele contexto. Esse fator reforça a necessidade de abordagens trianguladas para minimizar o viés da desejabilidade social nas respostas.

Por fim, outra limitação relevante está relacionada ao contexto institucional no qual a pesquisa foi realizada. O estudo foi conduzido em um *campus* específico, cuja realidade sociolinguística pode não ser plenamente representativa de outros espaços educacionais de Pelotas, do Rio Grande do Sul ou mesmo do Brasil. Além disso, a escola possui uma dinâmica própria, com horários, eventos e um cotidiano que muitas vezes exige adaptações para que os pesquisadores possam conduzir seus estudos. Trata-se de um ambiente vivo, marcado por seus ruídos, interações e contingências, um universo particular que influencia diretamente a condução e o desenvolvimento das pesquisas realizadas nesse espaço. Nesse sentido, a replicação deste estudo em diferentes contextos regionais e institucionais poderia fornecer um quadro mais amplo sobre as atitudes linguísticas dos falantes de línguas minoritárias de imigração e de línguas estrangeiras no ensino formal.

Apesar dessas limitações, acreditamos que nossa pesquisa trouxe contribuições para o entendimento das atitudes linguísticas e da consciência sociolinguística dos participantes. Os desafios metodológicos enfrentados reforçam a importância de uma abordagem multiestratégica, que combine técnicas perceptivas, reflexivas e interacionais para capturar com mais precisão a complexidade dos julgamentos linguísticos. Além disso, os achados podem abrir caminho para novos estudos que explorem a intersecção entre a temática das atitudes linguísticas com as

que tratam de biografias linguísticas, políticas educacionais e ideologias sobre as línguas em diferentes contextos.

5.3 Propostas e implicações a partir dos resultados da pesquisa

Os achados da investigação apontam para algumas ações que configurem uma política linguística institucional, com foco na promoção da diversidade linguística e na visibilidade e preservação das línguas minoritárias, em especial as de imigração alemã. Dentre essas ações, destacamos:

a) Inclusão das línguas minoritárias no ambiente escolar:

A possibilidade de incorporar as línguas minoritárias de imigração ao ambiente escolar, por meio de práticas e vivências linguísticas no cotidiano educacional, emerge como uma demanda presente nas falas dos participantes da pesquisa. O reconhecimento dessas línguas no espaço escolar, seja por meio de disciplinas formais, seja através de atividades pedagógicas integradas, fortalece não apenas a identidade linguística e cultural dos falantes, mas também amplia a consciência sociolinguística de toda a comunidade escolar.

Os dados coletados indicam que, embora os participantes valorizem suas línguas minoritárias como um traço identitário e afetivo, sua funcionalidade permanece restrita a espaços privados, familiares e comunitários. Essa limitação se deve, em parte, à ausência dessas línguas em contextos institucionais e educacionais, o que mantém a percepção de que não possuem relevância prática para além das esferas domésticas.

Além disso, os participantes que sugeriram a inclusão dessas línguas no currículo demonstraram diferentes expectativas quanto à sua funcionalidade. Para alguns, como PEM1, a incorporação do pomerano e do hunsriqueano poderia ocorrer de maneira complementar ao ensino do alemão padrão, garantindo que houvesse um viés mais pragmático e voltado para o mercado de trabalho. Já outros participantes, como PEF13, enfatizaram a necessidade de iniciativas que valorizem essas línguas como parte da história e do patrimônio cultural das comunidades linguísticas, evitando sua extinção.

Portanto, a inserção dessas línguas na escola não deve ser apenas um gesto simbólico, mas sim uma estratégia concreta de revitalização linguística. Isso pode

ocorrer por meio de projetos interdisciplinares, do ensino das línguas em atividades extracurriculares ou até mesmo de sua incorporação gradual ao currículo formal. Além disso, um esforço coletivo entre instituições educacionais, comunidades locais e políticas públicas é relevante para garantir que essas línguas sejam visibilizadas e mantidas vivas nas e para as futuras gerações.

b) Educação linguística crítica:

A presença de concepções normativas e estereótipos linguísticos nos discursos dos participantes aponta para a necessidade de uma pedagogia linguística crítica, que vá além da simples normatização gramatical e promova uma reflexão aprofundada sobre variação, preconceito e ideologias linguísticas. Os dados revelam que os participantes ainda operam com concepções cristalizadas sobre o que é "certo" e "errado" no uso da língua, associando determinadas variedades linguísticas a maior ou menor prestígio social.

Essa visão reforça a necessidade de um ensino que não apenas reconheça a diversidade linguística, mas que a legitime e a valorize dentro do espaço escolar. Como observamos nos relatos, a norma culta do português continua sendo vista como um ideal de correção, levando os falantes a monitorarem suas próprias práticas linguísticas, sobretudo em situações acadêmicas ou formais. Esse processo de autocensura linguística muitas vezes contribui para a desvalorização das variedades regionais e dos traços de contato com as línguas minoritárias, além de reforçar a crença de que apenas determinadas formas da língua são aceitáveis em contextos educacionais e profissionais.

A promoção de uma educação linguística crítica pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução dessas ideologias. Ao incluir discussões sobre variação linguística, preconceito e estereótipos no currículo, é possível ampliar a consciência dos estudantes sobre as dinâmicas sociais que permeiam o uso da linguagem, tornando-os menos suscetíveis à reprodução de discursos discriminatórios.

Além disso, um ensino mais inclusivo deve considerar não apenas o português e as línguas estrangeiras hegemônicas, mas também as línguas minoritárias de imigração, historicamente marginalizadas no Brasil. Os achados desta pesquisa indicam que, embora essas línguas sejam valorizadas como marcas identitárias, ainda carecem de reconhecimento institucional que possibilite sua efetiva revitalização.

Nesse sentido, iniciativas pedagógicas voltadas para a valorização do plurilinguismo poderiam atuar como um contraponto às ideologias linguísticas ainda predominantes, promovendo um ambiente educacional mais democrático e representativo das diversas realidades linguísticas dos estudantes.

Para que isso ocorra, é imprescindível que a educação linguística deixe de ser apenas prescritiva e passe a ser reflexiva, garantindo que os estudantes compreendam a língua não apenas como um sistema de regras, mas como um fenômeno social dinâmico, carregado de história, identidade e poder.

c) Ampliação da oferta de línguas estrangeiras na matriz curricular formal:

O destaque dado pelos participantes a idiomas como inglês e alemão padrão aponta para a importância de expandir e diversificar a oferta de línguas estrangeiras na educação básica e técnica. Entretanto, para além da ampliação da oferta de línguas, é fundamental problematizar as abordagens pedagógicas adotadas no ensino de idiomas, questionando discursos que reforçam a hierarquização linguística e promovem a ideia de línguas “mais úteis” ou “mais importantes” em detrimento de outras.

É imprescindível repensar o ensino de línguas, promovendo uma educação plurilíngue que reconheça e legitime a variedade de repertórios linguísticos dos falantes. O acesso a múltiplos idiomas não deve ser um privilégio restrito a determinadas classes sociais ou regiões, mas um direito educacional fundamental que favoreça a formação de indivíduos mais críticos e preparados para interagir em um mundo globalizado.

Ademais, a inserção das línguas minoritárias no espaço escolar deve ser considerada como uma estratégia para sua manutenção e revitalização. Como demonstrado nos relatos dos participantes, essas línguas fazem parte da sua biografia e representam não apenas um patrimônio cultural, mas também um recurso cognitivo relevante para a aprendizagem. A escola, enquanto agente formador, tem o potencial de transformar concepções e contribuir para um futuro em que todas as línguas – sejam elas majoritárias ou minoritárias – sejam reconhecidas como igualmente e dignas de espaço e prestígio na sociedade.

Pensamos também ser crucialmente necessário fazer uma ressalva do significado sobre o fomento do multilinguismo/plurilinguismo no ambiente escolar/universitário. A diversidade linguística, mais do que um elemento identitário

ou uma política de inclusão, deve ser concebida como um eixo estruturante do ensino e da vivência acadêmica. O reconhecimento das diferentes línguas e variedades faladas pelos estudantes não pode se limitar à ampliação da oferta de idiomas estrangeiros ou à incorporação das línguas minoritárias nos currículos escolares – embora ambas sejam iniciativas fundamentais. Sua grande missão institucional deve ser a de fomentar a intercomunicação em um sentido mais amplo, promovendo o diálogo entre culturas, experiências e saberes.

Para isso, a diversidade linguística precisa ser trabalhada de maneira crítica e reflexiva, ultrapassando abordagens meramente instrumentais que reforçam hierarquizações entre as línguas e seus falantes. Nesse sentido, pensar a diversidade linguística como um recurso significa ir além da simples manutenção de repertórios linguísticos; implica criar condições para que as interações entre línguas e culturas possam gerar aprendizados mútuos, ampliar a consciência sociolinguística e fortalecer a interculturalidade como um princípio norteador das relações institucionais. Nesse sentido, acreditamos que este estudo contribui para a compreensão da relevância do contexto multilíngue revelando tanto os desafios quanto às possibilidades de construção de um ensino de línguas mais diverso, inclusivo e democrático.

No âmbito da educação, a escola é inegavelmente um aparelho do Estado, uma mídia relevante para a reprodução de crenças, para a perpetuação de uma estereotipia calcada na hierarquização de línguas e de grupos de falantes. Ela é um espaço onde os efeitos do ideal monolíngue se institucionalizam no currículo e no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a escola também tem poder. Nos interstícios das relações e interações pautadas por políticas linguísticas educacionais homogeneizadoras, permeadas por crenças sobre o que é “certo” e “errado”, ela pode resgatar seu papel central na promoção de uma visão mais equitativa, inclusiva e diversa das línguas. “Dar ouvidos às vozes plurais” que ecoam nas escolas e universidades é, como afirma Altenhofen (2013a, p.96), um princípio essencial das políticas linguísticas voltadas às línguas minoritárias, que, em sua essência, são políticas de valorização da diversidade linguística.

Nesse sentido, acreditamos que nosso estudo avançou e se tornou propositivo: ouvir os estudantes bilíngues de línguas minoritárias de imigração; dar visibilidade à pluralidade linguística constatada no mapeamento realizado no *Campus CaVG*; sentir

e compreender suas biografias linguísticas entrelaçadas à história da imigração alemã na região; e, por meio da língua, reconciliar passado e futuro.

A promoção e a consolidação da diversidade linguística no universo educacional pressupõem um caminho que, indiscutivelmente, passa pelo reconhecimento dos direitos linguísticos dos grupos minoritários e pela compreensão de que o bilinguismo e o plurilinguismo não são obstáculos, mas sim riquezas que fortalecem as sociedades e ampliam horizontes.

Referências

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. Uso da escala de diferencial semântico na análise de jogos. **X SBSgames**, SBC - Proceedings of SBGames, p. 1-5, Salvador, 2011.

AGUILERA MARTÍN, J. A. Política y planificación lingüísticas: conceptos, objetivos y campos de aplicación. **Interlingüística**, n. 14, p. 91-96, 2003.

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, 2008.

AYRES, D. M. R.; MOZZILLO, I. Pureza linguística x alternância raciocinada de línguas: ideologias linguísticas sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Caderno de Letras** (UFPel), v. 35, p. 265-278, 2019.

ALTENHOFEN, C. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a, p. 93 - 116.

ALTENHOFEN, C. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 31-52, 2013b.

AMARAL, M. P. Dialetologia Perceptual: mapas mentais no sul do Brasil. In: XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, 2014, João Pessoa, p. 1-16.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. Estereótipos e clichês. Coord.Trad. CAVALCANTE, M. Trad. CIULLA, A. *et al.* São Paulo: Contexto, 2022.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. Planificación lingüística. In: **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Trad. LORENZO SUÁREZ, A.M.; BOUZADA FERNÁNDEZ, C.I Barcelona: Ariel, p. 71-78, 1996.

ARNOUX, E. N. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: Alfredo Rubione (coord.). **Lenguajes: teorías y prácticas**, p. 15-42, 2000. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado.

ARNOUX, E. N.; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context** v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.

ARONIN, L. What Is Multilingualism? In: SINGLETON, D.; ARONIN, L. (org..). **Twelve Lectures on Multilingualism**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2018. p. 3–34.

BAKER, C. Endangered Languages: Planning and Revitalization. *In: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. New York: Multilingual Matters, 2011. cap. 3, p. 40-64.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. New York: Multilingual Matters, 2011. cap. 4, p. 66-91

BALTHAZAR, L. L. Afinal, o que são atitudes linguísticas? In: FRANCESCHINI, L.; LOREGIAN-PENKAL, L. (org.) **Sociolinguística - estudos de variação, mudança e atitudes linguísticas**. 1ª ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2018, p. 190-204.

BAPTISTA, L. T. R. Representação e educação linguística de professores de línguas: revisitando algumas concepções teóricas. *In: Línguas e Letras*. Cascavel: Unioeste, vol.19, nº 44, p. 46-58.

BERNIERI, S. R. **Crenças e atitudes em relação às línguas minoritárias: alemão em São Carlos (SC) e italiano em Coronel Freitas (PR)**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Estudos Linguísticos, PPGEI, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

BIJVOET, E. FRAURUD, K. What 's the target? A folk linguistic study of young Stockholmers' constructions of linguistic norm and variation. **Language Awareness**, v. 25, nº 1 e 2, p. 17 -39, 2016.

BISINOTO, L. S. J. **Atitudes Linguísticas: efeitos do processo migratório**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973[1933].

BOLÍVAR, T. M. V. **Atitudes e Ideologias linguísticas sobre o português e o espanhol na Tríplice Fronteira**. 2023. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

BORDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. Trad. MICELI, S; PRADO, S.A.; MICELI, S.; VIEIRA, W.C. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

BOTASSINI, J. O. M. Crenças e Atitudes Linguísticas de norte-paranaenses sobre o seu dialeto. *In*: FRANCESCHINI, L.; LOREGIAN-PENKAL, L. (org.) **Sociolinguística - estudos de variação, mudança e atitudes linguísticas**. 1ª ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2018, p. 229-257.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: quinto e sexto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017/18.

BROCH, I. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. 2014. f 265 Tese (Doutorado em Letras) -Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2015.

CALVET, J. **As políticas linguísticas**. Trad. TENFEN, J.; DUARTE, I.; BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMPBELL-KIBLER, K. **Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ing)**. 2006. f. 282. Dissertation. (Department of Linguistics) - Stanford University, California, 2006.

CARRARO, F. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo sobre a língua espanhola como língua estrangeira**. 2016. f. 117. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2016.

CARRARO, F.; LOREGIAN-PENKAL, L. Crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos participantes do projeto PIBID em relação à língua espanhola. In: FRANCESCHINI, L.; LOREGIAN-PENKAL, L. (org.) **Sociolinguística - estudos de variação, mudança e atitudes linguísticas**. 1ª ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2018. p. 205-227.

CENOZ, J. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. **International Journal Bilingualism**, v. 7, p. 71-87, 2003.

CENOZ, J. The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. **Language Teaching**, v. 1, 2011.

CESTERO, A.M; PAREDES, F. **Las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación**. In: Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, 17º, 2014, João Pessoa. p. 01-13.

CHAMBERS, J. K; TRUDGILL, P. Social Differentiation and language. **Dialectology**. Cambridge University Press, 2004. cap 5, p .57-69.

CHAN, K. L. **The intelligibility of the segmental and suprasegmental features of Hong Kong English to listeners in the inner, outer and expanding circles**. 2021. Tese (Doutorado) – Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, 2021.

CLYNE, M.; HUNT, C. R.; ISAAKIDIS, T. Learning a community language as a third language. **International Journal of Multilingualism**, v. 1, p. 33-52, 2004.

COLEGIADO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Diversidade linguística do RS: inventariar, reconhecer, salvaguardar**, Conselho Estadual de Cultura do RS. Documento. Porto Alegre, 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias**.

Estrasburgo: Conselho da Europa, 1992.

CORBARI, C. C. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). **Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina, nº 15, v. 1, p. 111-127, 2012.

CORBARI, C. C. **Atitudes Linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e de Santo Antônio do Sudoeste**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DABÈNE, L. L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M. (éd.) **Les langues et leur image**. Neuchâtel: IRDP, p. 19-23, 1997.

DAMÁSIO, A. **Sentir e saber: as origens da consciência**. Tradução de Laura Teixeira Motta. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DAVYDOVA, J.; SCHLEEF, E.; TITYUS, A. Acquisition of sociolinguistic awareness by German learners of English: a study in perceptions of quotative be like. **Linguistics**, Berlin/Boston, v.55, 2017. Falta o número e as páginas

DAY, K. Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-13, 2012.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. **Nota Técnica nº 8**: DPGU/DNDH. Brasília: Defensoria Pública da União, 2021.

DÉSERT, M.; CROIZET, JC.; LEYENS, JP. La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. **L'Année Psychologique**. v. 102, nº 3, p. 555-567, 2002.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, Charles D. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. 27. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2024. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ECKERT, P. Variation and the indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453- 476, 2008.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of variation. **Annual Review of Anthropology**, v. 41, p. 87-100, 2012.

ECKERT, P. Variation, meaning and social change. In: Coupland, N. **Sociolinguistics: Theoretical debates**. Cambridge, Cambridge University Press, 2016.

FABRIGAR, L. R.; WEGENER, D. T.; MACCALLUM, R. C.; STRAHAN, E. J. Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. **Psychological Methods**, Washington, v. 4, n. 3, p. 272–299, 1999

FASOLD, R. **The sociolinguistics of society**. Oxford: Blackwell, 1984.

FERGUSON, C. A. **Diglossia**. In: FONSECA, S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1959] p. 99-118.

FERRAZ, A. P. O Panorama Linguístico Brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o Português. **Filologia Linguística**, Portugal, n. 9, p. 43-73, 2007.

FINGER, L. Contexto multilíngue: conduta avaliativa e atitudes linguísticas. A influência de crenças e políticas. **Revista Contingentia**, v. 3, n. 1, p. 69-77, 2008.

Fishman, J. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2 p. 29–38, 1967.

FREITAG, R. M. K.; SANTOS, A. O. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. In: **A Fala Nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia**. LOPES, N.; ARAÚJO, S.; FREITAG, R. São Paulo: Blucher, 2016, p. 109-122.

FREITAG, R. M. K. Reparos na leitura em voz alta como pistas de consciência sociolinguística. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.36, 2020.

FREITAG, R. M. K. O desenvolvimento da consciência sociolinguística e o sucesso no desempenho da leitura. **Alfa: Revista Linguística**. São Paulo, v. 65, 2021.

GARCÍA, O. Lenguas e Identidades en Mundos Hispanohablantes: desde una posición plurilingüe y minoritaria. In: LACORTE, M. (coord.) **Lingüística aplicada del español**. Madrid: Arco Libros, 2007.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal: área metropolitana de Valencia. **Anejo nº XXVIII de la Revista Cuadernos de Filología**. Valencia, Universitat de Valencia, p. 11-175, 1998.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. Trad. MELO, H.; REES, D. K. **Revista UFG**, ano X, n. 5, dez., 2008.

HAMEL, R. E. L'aménagement de la diversité linguistique en Amérique latine: défis pour le pluralisme. In: DOUCET, M. (Org.). **Le plurilinguisme linguistique: l'aménagement de la coexistence des langues**. [S.I.]: Yvons Blais, 2012. Disponível em:file:///C:/Users/andré/Downloads/2014_L_amenagement_linguistique_de_la_di.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2023.

HAMERS, J. ; BLANC, M. Social psychological aspects of bilinguality: culture and identity. *In: **Bilinguality and Bilingualism***. NY Cambridge University Press. 2004. cap.2, p. 25-49.

HARRISON, K. D. **When languages die**: The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge. New York: Oxford University Press, 2007.

HITZ, N. D. **Crenças linguísticas de descendentes pomeranos em três localidades paranaenses**. 2017. f. 211. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA. Plataforma do Letramento: o Brasil e suas muitas línguas. Florianópolis: **IPOL**, 2016. Disponível: <http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/> Acesso em 20 ago. 2024.

KAPLAN, R.; BADAULF, R.B. **Language Planning from Practice to Theory**, **Clevendon**: Multilingual Matters, 1997.

KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística. *In*: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.V.; RASO, T. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 121-137.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. BAGNO, M., SCHERRE, M., CARDOSO, C. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LACOURT, N. E. S. **Ideologías Lingüísticas sobre el español de docentes de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media**: un estudio de caso, 2015. 90 p. Tesis de Conclusión de Curso. Licenciado - Lengua y Literatura Hispánica, Departamento de Lingüística, Universidad de Chile, Santiago, 2015.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. **Journal of Social**, Montreal, v. 23, nº 2, p. 91-109, 1967.

LARA, C. C. **Variação fonético-fonológica e atitudes linguísticas: o desvozeamento das plosivas no português brasileiro em contato com o Hunsrückisch no Rio Grande do Sul, Brasil.** 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa**, v. 4, São Paulo: APLIESP, p. 13-24, 1998.

LEYENS, J. P.; YZERBYT, V. S. G. **Stéréotypes et cognition sociale.** Trad. SCHADRON. Bruxelles: Mardaga, 1996/1994.

LIMBERGER, B. **Processamento de leitura multilíngue e suas bases neurais: um estudo sobre o hunsriqueano.** 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LIPPMANN, W. **Opinião Pública.** Petrópolis, Vozes, 2010.

LIZARRAGA, M.R. **La influencia de la lengua minoritaria en la actitud de los hablantes ante el aprendizaje de inglés y otras lenguas:** Navarra y su entorno. 2014. Trabajo final en Máster en Lingüística Inglesa Aplicada - Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Facultad de Filología, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2014.

LOURENÇO, D. S. **Um olhar sobre o outro:** um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. In: III Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 2014, Maringá. Anais do *III CIELLI*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, p. 1-12, 2004.

MACKEY, W. F. The description of Bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (ed.) **Readings in the sociology of language.** 3. ed. The Hague: Mouton, p. 554-584, 1972.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

MALAYER, I. Autobiografia linguística. Atitudes, crenças e reflexões para o ensino de línguas. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 176-193, jan/jun, 2020.

MARTÍNEZ. C. **El aprendizaje de lenguas y las actitudes lingüísticas como herramientas para el empoderamiento y la integración de la mujer migrante.**

2019. f 204. Trabajo de fin de Máster. Máster de Enseñanza de Español/catalán para Inmigrantes. Facultad de Letras de la Universidad de Lleida. Lleida, 2019.

MARTINY, F. M; BORSTEL, C. N. V. **As Políticas Linguísticas de Línguas de Imigrantes**. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Cascavel, 2012.

MARTINY, F. M. Atitudes linguísticas em torno da língua de imigração e a sua (não) transmissão. **Entrepalavras**, v. 7, p. 297-313, ago/dez.2017.

MCGOWAN, K.; BABEL, A. Perceiving isn't believing: Divergence in levels of sociolinguistic awareness. **Language in Society**, Cambridge, v. 49, p. 231-256, 2019

MELLO, H. A. B. de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, nº 1 p. 161-172, 2005.

MENDES, J. C. ; MOZZILLO, I. **Algumas crenças sobre o bilinguismo**. In: XVII Encontro de Pós-Graduação - Universidade Federal de Pelotas, 2015.

MENDES, J. C. **Entre práticas e políticas linguísticas na Universidade Federal de Santa Catarina: diagnóstico do plurilinguismo dos alunos internacionais como recurso para a internacionalização**. 2021. F. 221. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

MORELLO, R. (org.). **Leis e línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL: Nova Letra, 2015.

MORENO, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje** (4 ed.). Barcelona, España: Ariel, 2009.

MOZZILLO, I. **Traição linguística e lealdade cultural: a alternância do código no discurso bilíngue**. 1997. F. 177. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pelotas, 1997.

MOZZILLO, I. Motivações para o code-switching na conversação bilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada, UNICAMP**, v. 29, p. 51-67, 1998.

MOZZILLO, I. O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue. **Papia**, v.19, Brasília, p. 185-200, 2009.

MOZZILLO, I. Considerações sobre o bilinguismo infantil. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 147-157, 2015a.

MOZZILLO, I. ; PUPP SPINASSÉ, K. Políticas linguísticas familiares em contexto de línguas minoritárias. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 23, n.4, 1298-1316, out-dez/2020.

NEKVAPIL, J. Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 162, p. 63-83, 2003.

OUSHIRO, L. Avaliações e percepções sociolinguísticas. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 50, nº. 1, São Paulo, p. 318-336, 2021.

PEREIRA, F.M. **Narrativas e intervenções estatais sobre crianças pobres no sul do Brasil**. 5ª Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires, 2018.

PEREIRA, F.M. **Nestes termos pede deferimento: uma etnografia das dinâmicas de intervenção e das práticas de assistência em uma instituição de ensino agrícola, na cidade de Pelotas, RS, Brasil (1923-1990)**. 2018, 231 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS, Porto Alegre, 2018.

PETITJEAN, C. **Représentations linguistiques et plurilinguisme**. Thèse de doctorat des Université de Provence et de Neuchâtel, spécialité Sciences du langage, 2009. Disponível em: https://theses.hal.science/tel-00442502/file/These_Petitjean.pdf

PUPP SPINASSÉ, K.; MOZZILLO, I. Famílias em situação plurilíngue: ideologias linguísticas. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, nº 54, p. 294 – 325, jan. /abr. 2021.

POZO, J. I. **Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje**. Madrid, España: Alianza, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 93 – 11.

ROCHA, D., DAHER, M., SANT'ANNA, V. L.A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 08, p. 01 -19, 2004.

SENE, M. G. Percepções sociolinguísticas, avaliações subjetivas e atitudes linguísticas: três domínios complementares. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 304-323, 2019.

SILVA, D. N.; LOPES, A. C. “Yo hablo un perfeito português”: indexicalidade, ideologias linguísticas e desafios da fronteira a políticas linguísticas uniformizadoras. **Revista da Abralin**, v. 17, nº 2, p. 144-181, 2018.

SILVA, M. R.; GOMES, A. A. A. **O papel das atitudes linguísticas nos estudos variacionistas e de contato dialetal no PB**. Cuadernos de la ALFAL, nº 12, p. 53-70, mayo. 2020.

SOUZA, S. S. **Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da base nacional comum curricular**. 2020. f. 102. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Spolsky, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STEELE, C., ARONSON, J. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. **Journal of personality and social psychology**, v. 69, p. 797-811, 1995.

STEELE, C., SPENCER, S., ARONSON, J. Contending with group images: the psychology of stereotypes and social identity threat. **Advances in Experimental Social Psychology**, v. 24, p. 379-440.

SUÁREZ *et al.* **Aproximación cualitativa as atitudes lingüísticas dos mozos gallegos: resultados dunha investigación baseada en grupos de discusión** *In*: II Simposio Internacional de Bilingüismo, n. 2, 2018, Santiago de Compostela, Atas, 2018.

TESCH, L.; MENDES, R. B. MACHADO, F. M. A. Avaliação, percepção, crenças e atitudes: uma revisão terminológica informal. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 16. N. 34, p. 6-14, 2022.

TUSSI, M. G.; XIMENEZ, A. Bilinguismo: características e relação com aspectos cognitivos. *In*: **Semana das Letras: a Fale Fala**, 10º, 2010, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

UALT, A. F. **Ensino de leitura: o que diz um grupo de professores de Espanhol sobre o ensino de leitura da Rede Pública de Pelotas**. 2008. F 95. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2008.

UALT, A.; MOZZILLO, I.; LIMBERGER, B. Consciência sociolinguística: uma revisão do conceito com base em estudos brasileiros e estrangeiros. **Revista (Con)textos linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 34, p. 243-260, 2022.

UNESCO. **Living human treasures: a former programme of UNESCO**. [2023?]. Disponível: <https://ich.unesco.org/en/living-human-treasures>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VANDRESEN, P.; Corrêa, A. O bilinguismo pomerano-português na região de Pelotas. Anais do VII Encontro do **CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Pelotas: EDUCAT. 1-14, 2008.

VALLEJO, L. L. Actitudes lingüísticas frente al inglés de Tijuana. **Glosas**, v. 9, nº 9, p. 47-61, set. 2020.

VÖLZ, L. M.; LIMBERGER, B. Prática de leitura e processamento de palavras escritas em pomerano. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 27, n. 1, p. 1-22, 2023.

WADE, L. Experimental evidence for expectation-driven linguistic convergence. **Language**, v. 98, nº. 1, Pennsylvania, p. 63-97, 2022.

WERMKE, K. *et al.* Newborn's cry Melody is shaped by their native Language. **Current Biology**, n. 19, Würzburg, p. 1-4, 2009[1994-1997].

WORTHINGTON, R. L.; WHITTAKER, T. A. Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. **The Counseling Psychologist**, **Thousand Oaks**, v. 34, n. 6, p. 806–838, 2006.

Apêndice

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

PROJETO: As atitudes linguísticas dos estudantes, falantes de línguas minoritárias de imigração, em relação às línguas curriculares do *Campus* IFSul - Visconde da Graça/CaVG

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof.^a Andréa Ualt Fonseca

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “As atitudes linguísticas dos estudantes, falantes de línguas minoritárias, em relação às línguas curriculares do *Campus* IFSul - Visconde da Graça/CaVG”, coordenada pela professora Andréa Ualt Fonseca. Seus pais permitiram a sua participação. Queremos saber quais são suas percepções e avaliações em relação às línguas oferecidas no *Campus* IFSul-Visconde da Graça/CaVG. Você só precisa participar da pesquisa se quiser: é um direito decidir sobre isso e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm entre 14 e 18 anos. A pesquisa será feita no *Campus*. Você responderá a perguntas sobre o que pensa e sente acerca das línguas oferecidas no currículo oficial escolar a partir de uma tarefa de percepção auditiva e de uma entrevista. O estudo apresenta riscos mínimos, que consistem em um possível constrangimento ao responder à tarefa e à entrevista. Caso aconteça algo errado, você pode interromper a sua participação e pedir para os seus responsáveis entrarem em contato em algum dos telefones informados no termo de consentimento. Há aspectos positivos que podem acontecer com a pesquisa, que são os resultados que esperamos encontrar. Eles poderão nos dar pistas sobre o papel das línguas minoritárias na maneira como os seus usuários concebem a diversidade linguística, sobretudo na escola/*Campus*, bem como a manejam, se como problema, direito ou recurso. Nesse sentido, políticas linguísticas mais inclusivas e democráticas poderão ser desenvolvidas, de forma a fomentar uma educação plurilíngue e conscientização que fortaleça a diversidade e a pluralidade linguística. Não daremos a estranhos as informações que você nos fornecerá. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas que não mostram o nome das pessoas que participaram. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética que aprovou eticamente este projeto de pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPel, Avenida Duque de Caxias, 250 - CEP 96030001, Pelotas/RS, telefone: (53)33101800, e-mail cep.famed@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “As atitudes linguísticas dos estudantes, falantes de línguas minoritárias, em relação às línguas curriculares do *Campus* IFSul - Visconde da Graça/CaVG”. Entendi as coisas boas e as coisas ruins que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não”. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e informaram meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.
_____, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor _____

Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO PROJETO:

As atitudes linguísticas dos estudantes, falantes de línguas minoritárias de imigração, em relação à diversidade linguística presente Campus Visconde da Graça – IFSul/CaVG PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Andréa Ualt Fonseca (UFPel) Eu, Andréa Ualt Fonseca, responsável pela pesquisa “As atitudes linguísticas dos estudantes, falantes de línguas minoritárias de imigração, em relação à diversidade linguística presente no Campus Visconde da Graça/CaVGIFSul”, estou fazendo um convite para que sua filha/seu filho participe como voluntário neste estudo. Esta pesquisa pretende conhecer e entender as impressões, crenças e sentimentos dos estudantes, isto é, suas atitudes linguísticas, em relação à diversidade linguística presente no Campus, tanto no que diz respeito às línguas escolares oferecida no currículo institucional, como também à que se circunscreve à presença de outras línguas e variedades do português no Campus. Caso você concorde com a participação de sua filha/seu filho, ela/ele participará das diferentes etapas desta pesquisa a saber: • mapeamento dos repertórios linguísticos presentes no CaVG no qual você responderá, por escrito, um questionário, de forma presencial ou remota; • participação como ouvinte em um teste de percepção em que você julgará áudios produzidos em diferentes línguas e variedades do português; • realização de uma entrevista presencial com a pesquisadora. A pesquisa será realizada no CaVG, de modo que ele/ela não precisará se deslocar a outros lugares, em horário e dia que não comprometam as suas atividades acadêmicas e previamente combinados com a pesquisadora. Reiteramos que a sua participação na pesquisa é voluntária, e pode haver desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao respondente. Os benefícios da sua participação repercutem em avanços para a política linguística do IFSul, em especial, a do Campus CaVG, destacando a diversidade linguística e o plurilinguismo do indivíduo como um valioso recurso social e econômico para a sociedade. Nesse sentido, a pesquisa poderá, também, contribuir para o aperfeiçoamento métodos relacionados ao ensino de língua(s) materna(s) e línguas estrangeiras; à construção de uma pedagogia multilíngue, evidenciando a relevância da pluralidade linguística no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, esperamos que a pesquisa possa contribuir com as políticas linguísticas relacionadas à manutenção das línguas minoritárias, enfatizando seus efeitos benéficos na aprendizagem de diferentes idiomas, bem como seu valor histórico e social para a sociedade. Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com Andréa Ualt Fonseca, por whats (53) 991 748818. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato por e-mail: andreaualt@gmail.com. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em congresso ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O seu nome não será utilizado e divulgado; apenas códigos, como letras e números serão usados para identificar os dados.] Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para

esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a participação de meu filho/minha filha é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante e/ou ao seu responsável. Na minha opinião e na opinião do participante e do responsável, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) _____

Assinatura do coordenador da pesquisa _____

APÊNDICE D – APROVAÇÃO ÉTICA

Título da Pesquisa: As atitudes linguísticas dos estudantes, falantes de línguas minoritárias, em relação às línguas curriculares do *Campus* IFSul - Visconde da Graça/CaVG

Pesquisador(a): Andréa Ualt Fonseca

CAAE: 63513822.7.0000.5317

Instituição proponente: Centro de Letras e Comunicação

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PELOTAS, 10 de Agosto de 2023

Assinado por:
Patricia Abrantes Duval
(Coordenador(a))