UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

THAINÁ CAROLINE RESTELLI

EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CHAPECÓ: PLURILINGUISMO EM SALA DE AULA

CHAPECÓ
2024

THAINÁ CAROLINE RESTELLI

EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CHAPECÓ: PLURILINGUISMO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profª. Drª. Cristiane Horst

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Restelli, Thainá Caroline
Experiências docentes com línguas e culturas em contato na rede pública estadual de Chapecó: Plurilinguismo em sala de aula / Thainá Caroline Restelli. -- 2024.
106 f.

Orientadora: Dr.ª Cristiane Horst

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó,SC, 2024.

1. Dialetologia Pluridimensional. 2. Plurilinguismo. 3. Docentes. 4. Crenças e Atitudes Linguísticas. 5. Oeste de Santa Catarina. I. Horst, Cristiane, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

THAINÁ CAROLINE RESTELLI

EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CHAPECÓ: PLURILINGUISMO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 14/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
CRISTIANE HORST
Data: 05/09/2024 17:00:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cristiane Horst – UFFS
Orientadora

Prof.ª Dr.ª Claudia Finger Kratchovil – UFFS
Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br
CLAUDIA BERGAMINI
Data: 28/08/2024 14:50:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cláudia Bergamini – USP
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
SANIMAR BUSSE
Data: 28/08/2024 14:12:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Sanimar Busse – UNIOESTE
Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus pais,
exemplos de força, sabedoria, valentia e
persistência.

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar crenças e atitudes linguísticas tidas e repassadas pelos professores pedagogos e professores de português/línguas frente à diversidade e ao preconceito linguístico. Para tal, dentro da grande área da Língua e Sociedade e com o suporte da Dialetologia Pluridimensional, organizamos uma pesquisa de cunho qualitativa. Vinculamos nossos objetivos específicos às dimensões de análise propostas por Thun (1998; 2005; 2010): dimensão diassexual, diageracional e diazonal. Dessa forma, foram entrevistados dois professores de pedagogia e dois professores de português/línguas, que atuaram no ensino fundamental anos iniciais e finais, respectivamente, durante o segundo semestre de 2023 na rede pública estadual de Chapecó, totalizando 4 informantes. A seleção foi feita a partir dos seguintes critérios: dimensão diageracional (geração um, GI, entre 21 e 30 anos e geração dois, GII, com 45 anos ou mais); dimensão diazonal (bairro e centro); dimensão diassexual (masculino e feminino). Os resultados vinculados à dimensão diazonal indicaram não haver diferença na implementação do trabalho, seja ele realizado no bairro ou no centro. Em relação à dimensão diassexual, observamos uma ligeira diferença de crenças, atitudes, metodologias e didáticas empregadas entre os informantes de português/línguas TA2GIIM e TA2GIIF. Além disso, há uma grande disparidade sexual na ocupação das vagas, sobressalentes na área da pedagogia. Também observamos que, na dimensão diageracional, tanto a GI quanto a GII encontram-se atualizadas e em busca de aperfeiçoamento, aprimorando suas técnicas em busca de uma educação sensível ao plurilinguismo. O embasamento teórico deste trabalho está fundamentado especialmente em Thun (1998; 2005; 2010), Coelho *et al.* (2012), Maehlum (2010), Vicenzi (2008), Altenhofen (2004), Calaforra (2003), Ponso (2017), Trudgill (2000), Timbane e Quiraque (2019), Cursino (2020), Garcia (2008), Andrade, Lourenço e Sá (2010), dentre outros autores. No decorrer da dissertação é descrita uma perspectiva linguística histórica até a atualidade, ilustrando e dando forma ao cenário com o qual convivemos hoje. Também é discutido o conceito, condição e perfil dos usuários de línguas minoritárias e o seu papel e função social, assim como são abordados os temas da variação e preconceito linguístico objetivando a reflexão sobre plurilinguismo e línguas em contato, valorizando e incentivando uma educação plurilíngue.

Palavras-chave: Dialetologia Pluridimensional; plurilinguismo; docentes; crenças e atitudes linguísticas; oeste de Santa Catarina.

ABSTRACT

This master thesis aims to investigate linguistic beliefs and attitudes held and transmitted by pedagogy teachers and portuguese/language teachers in the face of linguistic diversity and prejudice. To achieve this, within the broader field of Language and Society and with the support of Pluridimensional Dialectology, we have organized a qualitative research study. We linked our specific objectives to the dimensions of analysis proposed by Thun (1998; 2005; 2010): diasexual, diagenerational and diazonal dimensions. Therefore, two pedagogy teachers and two portuguese/language teachers, who worked in elementary school, initial and final years, respectively, during the second semester of 2023 in the state public school system of Chapecó, were interviewed, totaling 4 informants. The selection was made based on the following criteria: diagenerational dimension (generation one, GI, between 21 and 30 years old and generation two, GII, 45 years old or older); diazonal dimension (neighborhood and downtown); diasexual dimension (male and female). The results related to the diazonal dimension indicated that there was no difference in the implementation of the work, whether it was carried out in the neighborhood or in downtown. Regarding the diasexual dimension, we observed a little difference in beliefs, attitudes, methodologies and teaching methods used between the portuguese/language informants TA2GIIM and TA2GIIF. In addition, there is a large sexual disparity in the occupation of vacancies, specially in the area of pedagogy. It was also observed that, in the diagenerational dimension, both GI and GII are updated and seeking improvement, enhancing their techniques in search of an education that is sensitive to plurilingualism. The theoretical framework of this study is based especially on Thun (1998; 2005; 2010), Coelho *et al.* (2012), Maehlum (2010), Vicenzi (2008), Altenhofen (2004), Calaforra (2003), Ponso (2017), Trudgill (2000), Timbane and Quiraque (2019), Cursino (2020), Garcia (2008), Andrade, Lourenço and Sá (2010), among other authors. Throughout the master thesis, a historical linguistic perspective up to the present day is described, illustrating and shaping the scenario in which we live today. The concept, condition and profile of users of minority languages and their social role and function are also discussed, as well as the topics of linguistic variation and prejudice, which are addressed, aiming at a reflection on plurilingualism and languages in contact, prizing and encouraging a plurilingual education.

Keywords: Pluridimensional Dialectology; plurilingualism; teachers; linguistic beliefs and attitudes; west of Santa Catarina.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo investigar las creencias y actitudes lingüísticas sostenidas y transmitidas por profesores pedagogos y profesores de lengua portuguesa/lenguas frente a la diversidad y los prejuicios lingüísticos. Así, dentro del amplio área de Lengua y Sociedad y con el apoyo de la Dialectología Pluridimensional, organizamos una investigación cualitativa. Vinculamos nuestros objetivos específicos a las dimensiones de análisis propuestas por Thun (1998; 2005; 2010): dimensiones diasexual, diageneracional y diazonal. De esta manera, se entrevistaron dos profesores de pedagogía y dos profesores de lengua portuguesa/lenguas, que trabajaron en la educación primaria en los años inicial y final, respectivamente, durante el segundo semestre de 2023 en la red pública estatal de Chapecó, totalizando 4 informantes. La selección se realizó con base en los siguientes criterios: dimensión diageneracional (primera generación, GI, entre 21 y 30 años y segunda generación, GII, de 45 años o más); dimensión diazonal (barrio y centro); dimensión diasexual (masculina y femenina). Los resultados vinculados a la dimensión diazonal indicaron que no hubo diferencia en la implementación del trabajo, sea el realizado en el barrio o en el centro. En relación a la dimensión diasexual, observamos una ligera diferencia en creencias, actitudes, metodologías y métodos de enseñanza utilizados entre los informantes de lengua portuguesa/lenguas, TA2GIIM y TA2GIIF. Además, existe una gran disparidad sexual en la ocupación de vacantes, especialmente en el área de pedagogía. También observamos que, en la dimensión diageneracional, tanto la GI como la GII se encuentran actualizadas y en busca de conocimientos, mejorando sus técnicas en busca de una educación sensible al plurilingüismo. El referencial teórico de este trabajo se basa especialmente en Thun (1998; 2005; 2010), Coelho *et al*. (2012), Maehlum (2010), Vicenzi (2008), Altenhofen (2004), Calaforra (2003), Ponso (2017), Trudgill (2000), Timbane y Quiraque (2019), Cursino (2020), García (2008), Andrade, Lourenço y Sá (2010), entre otros autores. A lo largo de la disertación se describe una perspectiva histórica lingüística hasta el presente, ilustrando y dando forma al escenario que vivimos hoy. También se discute el concepto, condición y perfil de los usuarios de lenguas minoritarias y su papel y función social, así como se abordan los temas de variación y prejuicio lingüístico objetivando una reflexión sobre

el plurilingüismo y las lenguas en contacto, valorando y fomentando una educación plurilingüe.

Palabras clave: Dialectología multidimensional; plurilingüismo; maestros; creencias y actitudes lingüísticas; oeste de Santa Catarina.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TA1 - Tempo de atuação um

TA2 - Tempo de atuação dois

GI - Geração um

GII - Geração dois

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 DESCRIÇÃO DO PONTO DE PESQUISA: CHAPECÓ - IMIGRAÇÃO E LÍNGUA(S) 19
2.1 DESCRIÇÃO HISTÓRICA NUMA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA 21
2.2 O OESTE DE SANTA CATARINA 24
3 LÍNGUA E SOCIEDADE: REVISITANDO CONCEITOS 27
3.1 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS 33
3.2 LÍNGUAS MINORITÁRIAS: DEFINIÇÕES, USOS E FUNÇÕES 36
3.3 VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: RELAÇÕES POSSÍVEIS 43
3.4 PLURILINGUISMO E LÍNGUAS EM CONTATO: UMA REGRA, E NÃO UMA EXCEÇÃO 52
4 METODOLOGIA 63
4.1 SELEÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA E DOS INFORMANTES 63
4.2 ESTILO DE COLETA 66
4.3 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS 67
5 ANÁLISE DOS DADOS 69
5.1 DIMENSÃO DIASSEXUAL: O FEMININO NO ESPAÇO DE ENSINO BÁSICO .70
5.2 DIMENSÃO DIAZONAL: ANÁLISE DE ASPECTOS LINGUÍSTICOS E LÍNGUA(S) 73
5.3 DIMENSÃO DIAGERACIONAL E ESCOLHAS METODOLÓGICAS: HÁ INFLUÊNCIA? 82
5.4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES 85
5.5 SALAS DE AULA (DES)AMPARADAS? 89
6 ENTRECRUZANDO IDEIAS E POSSIBILIDADES 92
REFERÊNCIAS 96

1 INTRODUÇÃO

Os avanços, as novas configurações sociais e a crescente chegada de imigrantes, principalmente haitianos e venezuelanos, na região de Chapecó - SC, reconfiguraram a cultura, a sociedade e por consequência os espaços de ensino. O que se observa, de fora do ambiente escolar, por parte de alguns professores é uma dificuldade em conciliar e prosseguir o processo educacional contemplando, problematizando e desmistificando a diversidade linguística presente em sala de aula.

O Brasil, de maneira geral, tem uma história multicultural, multiétnica e multilíngue em sua constituição. De modo especial, a região sul do país e o oeste catarinense são os espaços de grande interesse neste trabalho, por isso, valorizamos e damos enfoque a essas localidades durante nossos estudos. Ressaltamos que essa região teve em sua formação muitos conflitos, diferentes línguas, culturas e etnias que a formou e que serão exploradas no decorrer desta pesquisa, pois entendemos que a atualidade é um reflexo daquilo que já ocorreu.

Considerando essa mescla histórica que nos revela um passado plurilíngue e, com uma nova oportunidade batendo em nossa porta uma vez mais[1], torna-se necessário adotar novas práticas curriculares que, contrariamente à lógica da homogeneidade, trabalhem para o "reconhecimento da diversidade como uma realidade estruturante das matrizes sociais actuais o que implica a reconceptualização do paradigma educacional vigente" (Roldão, 2009, p.180). Além de reconhecer e trabalhar com esta realidade, é preciso conscientizar quanto a manutenção e o valor intrínseco destes contatos.

Nesse sentido, o **objetivo geral** da pesquisa é investigar crenças e atitudes linguísticas tidas e repassadas pelos professores pedagogos e, de português/línguas frente à diversidade e ao preconceito linguístico.

Propomo-nos com esta pesquisa entender como esse processo ocorre, mas antes disso, verificar como os professores pedagogos e, de português conduzem estas situações. Quais conhecimentos e compreensões estes profissionais dispõem

[1] As imigrações recentes, especialmente, de haitianos, venezuelanos e outras nacionalidades (Prefeitura Municipal de Chapecó, 2022). Ainda, conforme Horst e do Nascimento Bertiotti (2019, p. 63) "Nos últimos anos, temos presenciado, no Brasil, uma forte onda de imigração de pessoas em situação de refúgio, com destaque haitianos e senegaleses, desenhando um cenário linguístico e cultural ainda mais diversificado."

para oferecer conceitos que podem ou não gerar preconceitos e que serão basilares para as compreensões e formação de opinião dos estudantes na sociedade. Ademais, salientamos que fatores como o ano de formação dos profissionais da educação, bem como o tempo em que atuam na área são aspectos relevantes e considerados nesta pesquisa.

Os **objetivos específicos** são delimitados de acordo com as dimensões às quais a própria teoria se vincula. O primeiro objetivo está ligado à **dimensão diazonal,** na qual pretendemos diagnosticar se há diferença de conceituação dos termos variação, preconceito linguístico e plurilinguismo pelos professores que trabalham nas escolas do centro da cidade e dos bairros. **Hipótese:** acreditamos que pelas características sociais distintas dos ambientes bairro e centro, obtenhamos resultados diferentes, uma vez que a população do bairro se identifica como uma classe mais marginal, e por consequência vê sua fala como menos polida (Gal, 2010), quando comparada com o ambiente do centro (Trudgill, 2000; Silva, Aguilera, 2014). Essa última localidade, por sua vez, estando em posição central, acredita ter algum privilégio em relação ao bairro, e isso se reflete na fala (Duncan, 2021). Situações de hipercorreção e de monitoramento podem ser percebidas neste contexto. Inferimos que, inclusive, o espaço do centro tende a ver sua variedade como de maior prestígio, praticando direta ou indiretamente o preconceito linguístico.

O segundo objetivo diz respeito à **dimensão diassexual,** a partir da qual verificaremos se há uma diferença na abordagem e implementação do trabalho com a diversidade linguística na sala de aula. Também nos interessa comprovar se há profissionais de ambos os sexos que ocupam as mesmas vagas, sejam eles professores graduados em Pedagogia ou em Letras. **Hipótese:** observamos que o espaço de ensino básico é majoritariamente formado por mulheres. Essa disparidade fica ainda mais evidente no corpo docente que compõem o ensino fundamental, anos iniciais, conforme dados do Ministério da Educação (Brasil, Ministério da Educação, 2023) em censo escolar realizado em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O terceiro objetivo faz relação à **dimensão diageracional,** com a qual queremos inferir se a idade altera os propósitos e interesses em atualizações e especializações dos professores de Pedagogia e da Letras. **Hipótese**: esperamos que a Geração I (GI) esteja mais interessada em buscar atualizações quanto ao conhecimento das definições em questão (diversidade linguística e preconceito, por

exemplo) (Barros; Furtoso, 2021) assim como mais esperançosa quanto ao futuro educacional dos seus estudantes. Em contrapartida, a Geração II (GII), apesar de ter mais tempo de trabalho e ter participado de mais capacitações ofertadas pela rede de ensino estadual, poderá encontrar-se satisfeita com os conhecimentos que já detém e não se sentir motivado a mudar hábitos.

Este estudo **justifica-se** por inquietudes observadas ao desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Letras, Português e Espanhol no ano de 2021. Neste, pude perceber incompreensões dos informantes acerca do preconceito linguístico e como isso iniciava-se muito cedo no processo educativo. Além disso, sentia a necessidade de diagnosticar como este tema tão atual e relevante para mim, vinha sendo abordado nas salas de aula das escolas de educação básica, vista a grande chegada de imigrantes e o contato com diversas línguas de imigração como variedades do alemão e o *talian*, já registradas no oeste catarinense no século XX (Altenhofen, 2013).

Este trabalho está vinculado ao projeto de longa duração coordenado pela professora Drª. Cristiane Horst, “Por uma Educação Plurilinguística / Para o Plurilinguismo" que busca propiciar o contato e reflexões referentes à educação para o plurilinguismo, que considera a diversidade linguística, especialmente presente na nossa região oeste de Santa Catarina, que converge com os interesses e princípios norteadores desta pesquisa.

Desse modo, o **problema** é: como os pedagogos e professores de português/línguas dominam e abordam questões relacionadas ao tema da diversidade linguística e quais crenças e atitudes linguísticas são tidas e repassadas?

Para isso, recolhemos os dados por meio de uma pesquisa qualitativa, com base na Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1998; 2005; 2010) que trabalha com análise e comparação de dimensões que serão explicitadas adiante. É nesse sentido que se buscou entender em que ópticas, concepções e entendimentos estes conceitos vêm sendo transmitidos aos estudantes e à sociedade de maneira indireta. Dessa forma, foi realizada uma entrevista, verificando os conhecimentos daqueles que atuam diretamente na escola, como pedagogos e professores de português/línguas para que se entenda quais conhecimentos chegam de fato para fora da sala de aula e conseguem ser refletidos e compreendidos em seu emprego.

O segundo capítulo, “Descrição do Ponto de Pesquisa: Chapecó - Imigração e língua(s)”, assim como seu primeiro subtítulo “Descrição histórica numa perspectiva linguística” são fundamentado principalmente em Oliveira (2009), Vicenzi (2008), Fabrin (2013) e Altenhofen (2004), é feita uma perspectiva histórica desde a chegada dos primeiros imigrantes, que, em sua maioria eram italianos e alemães, e alguns dos efeitos sentidos até hoje, devido às sanções, medidas e imposições empregadas naquela época por parte do Estado em desfavor daqueles que aqui buscavam melhores condições de vida.

O terceiro subtítulo desta seção, “O oeste de Santa Catarina” traz um enfoque mais específico para o recorte menor de estudo deste trabalho, unindo a análise histórica com a análise linguística.

O terceiro capítulo, “Língua e Sociedade: revisitando conceitos”, abarca uma revisão bibliográfica na qual são apresentadas e discutidas algumas das ideias de diferentes autores que conciliam suas linhas de interesse com a da teoria seguida neste estudo, a Dialetologia Pluridimensional. Esta parte apresenta o cenário de ensino atual e introduz alguns pontos que são aprofundados nos subtítulos seguintes. Os autores mencionados são Liberal *et al.* (2018), Trudgill (2000), Coelho *et al.* (2012) e Maehlum (2010).

No primeiro subtítulo deste capítulo, “Crenças e Atitudes Linguísticas: compreensões necessárias” são apresentadas algumas reflexões acerca das crenças e atitudes linguísticas, o surgimento da teoria vinculado à linguística e as compreensões de alguns autores como Lambert e Lambert (1966), Aguilera (2008), Corbari (2013) e Corbari e Feola Sella (2013).

No segundo subtítulo, “Línguas Minoritárias: definições, usos e funções” baseado em autores como Calaforra (2003), Ponso (2017), Horst, Krug e Fornara (2017) e Horst e Krug (2020) são apresentados dados e uma discussão que converge em ideias semelhantes a respeito das línguas minoritárias. Nesta seção também são apresentados os conceitos de língua minoritária, língua minorizada e língua majoritária.

No terceiro subtítulo “Variação e Preconceito Linguístico: relações possíveis” é condensada uma discussão fundamentada principalmente em Timbane e Quiraque (2019), Frosi, Faggion e Dal Corno (2010), Othero (2017), King e Mackey (2007), Restelli e Horst (2023) e Bagno (1999), sendo este último um clássico no que diz respeito ao preconceito linguístico. Neste espaço estão presentes reflexões sobre o

que é propriamente a variação e o preconceito, assim como maneiras mais ou menos adequadas para os professores conduzirem um trabalho em sala de aula que valorize e desmistifique alguns dos mitos arraigados na sociedade no que diz respeito aos conceitos supracitados.

No quarto e último subtítulo desta seção, “Plurilinguismo e línguas em contato: uma regra, e não uma exceção” são dissertados numa perspectiva histórica até a atualidade, o cenário linguístico do oeste catarinense e em seguida, especificamente de Chapecó, que continua recebendo imigrantes. Aqui também é discorrido sobre a realidade das salas de aulas mundiais e estratégias de valorização do contexto ao qual o sujeito pertence e está inserido. Os principais autores lidos e mencionados são Andrade, Lourenço e Sá (2010), Garcia (2008), Cursino (2020), Vicenzi (2008), Raso, Mello e Altenhofen (2011), Barros e Furtoso (2021), Horst, Fornara e Krug (2017), Horst e do Nascimento Bertiotti (2019) e Horst e Krug (2020).

Na sequência, no quarto capítulo, “Metodologia” são apresentados os procedimentos metodológicos deste estudo. Essa seção é subdividida em títulos para melhor organização das informações. Desta forma, em “Seleção do local de pesquisa e dos informantes” é descrito o passo a passo, bem como os critérios estabelecidos para seleção dos informantes. Também é apresentado o porquê escolhemos a rede pública estadual de Chapecó e não outra.

No segundo subtítulo “Estilo de coleta” apresentamos como se deu a compilação das amostras usadas neste estudo. Quais foram as etapas do questionário e a importância da sua adoção.

O último subtítulo da seção Metodologia, é “Organização dos resultados”. Nele está descrita a organização e apresentação das informações recolhidas e analisadas, ou seja, os resultados da pesquisa.

O quinto capítulo “Análise dos dados” expõem os resultados e compreensões realizadas frente aos dados obtidos. Nela são retomados os objetivos e hipóteses deste trabalho sendo respaldados pelos materiais coletados e autores que corroboram as impressões tidas. Este capítulo é subdividido em: “Dimensão Diassexual: o feminino no espaço de ensino básico”, “Dimensão Diazonal: análise de aspectos linguísticos e língua(s)”, “Dimensão diageracional e escolhas metodológicas: há influência?”, “Preconceito linguístico: experiências, práticas e reflexões” e “Salas de aula (des)amparadas”. Em cada um dos subtítulos mencionados é estabelecida uma

relação com os dados obtidos e os objetivos traçados. Também são respaldadas questões importantes que surgiram no decorrer da pesquisa.

Por fim, o sexto e último capítulo “Entrecruzando ideias e possibilidades”, discute e retoma as principais ideias debatidas no corpo da dissertação. Além disso, é elaborada uma reflexão sobre os resultados assim como são identificados os limitadores da pesquisa e suas possíveis complicações/ implicações futuras.

2 DESCRIÇÃO DO PONTO DE PESQUISA: CHAPECÓ - IMIGRAÇÃO E LÍNGUA(S)

A história do Brasil é marcada por conflitos territoriais, culturais, linguísticos e sobretudo, de poder. Nosso país figurou como uma esperança, em especial ao povo europeu, que sofria com as consequências da Primeira e Segunda Guerra Mundial. A Europa, de maneira expressiva, já se introduzia no processo de industrialização. Contudo, esse fenômeno que acelerou e desempregou rapidamente muitos agricultores, pequenos artesãos e moradores arrendatários da zona rural não ascendeu em tamanha proporção na área urbana das cidades. Logo, essa população não tinha emprego, renda e a fome assim como a miséria os assolava (Vicenzi, 2008) (Fabrin, 2013).

Vendo a Europa em sua abrangência refletida no cenário apresentado, as Américas figuravam como um renascer. Em busca de melhores condições de vida e incentivados por familiares e amigos que já estavam aqui, muitos imigrantes decidiram vir para o Brasil, de maneira especial, para o Rio Grande do Sul, nas chamadas Colônias Velhas (Vicenzi, 2008). Entretanto, a busca desenfreada por colônias de terra rapidamente fez com que o estado do Rio Grande do Sul estivesse saturado. Assim, “no início do século XX, milhares de colonos sul-rio-grandenses de origem italiana, principalmente do noroeste do estado, migraram para o oeste de Santa Catarina - que, naquele período, compreendia o município de Chapecó - à procura de terras férteis” (Vicenzi, 2008, p.17).

Essa chegada de imigrantes ao território catarinense também sofreu um período de tensão, pois, este território almejado pelos colonos e pelas companhias imobiliárias já era habitado por caboclos e indígenas Kaingang e Guarani, conforme descrito por Vicenzi (2008). Ainda segundo a autora, a Companhia Colonizadora Bertaso com sede em Chapecó, deu o pontapé inicial à desestruturação econômica que aqui existia, ou seja, “expulsou gradativamente as sociedades indígenas e caboclas para permitir a entrada de colonos rio-grandenses” (Vicenzi, 2008, p.18).

Segundo Di Domênico (2010, p.47) essa região ensejada pelos imigrantes tinha uma escassa população, “a maioria eram pessoas da etnia luso-brasileiro, comumente denominados de caboclos. Não devastavam a natureza, dela retiravam a sua

subsistência.” Deve-se a este costume de vida o motivo das terras densas e fechadas com mata nativa.

No entanto, essa população cabocla foi rapidamente expulsa das terras que ocupavam. As companhias colonizadoras, de maneira perspicaz, “usavam a estratégia de dar ao caboclo ocupante, a oportunidade de adquirir a área onde era posseiro, sempre com a certeza de que o caboclo não teria dinheiro para pagar a terra” (Di Domênico, 2010, p.48). Assim, essa terra passava a ser de posse daqueles que por ela pudessem pagar. Essa prática abusiva expulsava os caboclos, que buscando um novo lugar para viver, adentravam na mata virgem. Podemos imaginar que o mesmo foi realizado com a população indígena que estavam nestas terras.

Após essa população imigrante ser estabelecida veio a preocupação do Estado com as escolas, que, em território rio-grandense, já encontravam-se estruturadas e estabelecidas em todo o espaço. O papel da escola era primordial, pois, além da religião, era um importante meio com o qual o Estado poderia contar numa perspectiva de educar com os costumes e a língua desejada. Vicenzi (2008) destaca que as condições educacionais eram precárias, não havia material, estrutura e os recursos destinados pelas autoridades eram insuficientes para o básico ou mínimo.

Conforme arquivos do Ceom usados em Vicenzi (2008, p.124) na escola aprendia-se,

> “as quatro operações, história do Brasil, os estados e as capitais, os principais não é, regra de medição de terras, alqueire, tanto metro por alqueire, por exemplo, uma quarta, meia quarta, medição.” Ensinava-se a ler, escrever e contar [...]; enfatizava-se o aprendizado dos símbolos e sinais, e sua aplicação na resolução de questões referentes à agricultura, numa referência ao cotidiano das crianças.

Percebemos que o que a escola ensinava às crianças eram os conhecimentos básicos e que faziam alusão ao cotidiano, aquilo que lhes seria útil para a prática. É importante destacar que os professores eram os próprios cidadãos que tiveram a oportunidade de frequentar a escola ainda no Rio Grande do Sul. Professores com formação eram poucos ou inexistentes, assim, buscava-se educar mediante a realidade que existia (Vicenzi, 2008; Fabrin, 2013).

Essa contextualização histórica do percurso migrante em nosso território ilustra e situa os motivos pela escolha das terras ao sul do país e como ocorreu o processo de territorialização dos italianos, alemães, poloneses entre outras nacionalidades que aqui se fixaram no decorrer dos anos. No entanto, o difícil processo pelo qual essa

população já havia passado foi só a primeira parcela, e o lado “favorecido” da história. Adiante, nesta seção apresentamos o panorama impositivo adotado pelo Estado, com um viés mais linguístico.

2.1 DESCRIÇÃO HISTÓRICA NUMA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA

Historicamente, o Brasil também é marcado por políticas linguísticas de homogeneização e coibição do uso de línguas diferentes da língua portuguesa. Os imigrantes, que forçadamente saíram de seus países de origem em busca de melhores condições de vida, foram os mais duramente atingidos por essas medidas. De maneira especial, os italianos e alemães, em número expressivo, buscaram novas oportunidades em território brasileiro.

Estes imigrantes que aqui chegavam eram alocados em colônias, agrupados por sua descendência. Aos alemães e italianos, conforme mencionado anteriormente, coube o território da região sul, especialmente Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No que tange o aspecto linguístico, foi

> nesses dois estados, nos quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea de certas regiões garantiram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano, [...] que a repressão lingüística, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão (Oliveira, 2009, p.22).

Além de medidas homogeneizadoras adotadas desde o início, o Estado também alocava grupos com línguas muito distintas próximas entre si, com o objetivo de que a comunicação entre as pessoas ocorresse na língua portuguesa (Altenhofen, 2004).

Estas medidas que buscavam extinguir o uso de outras línguas que não fosse o português são registradas em livros e memórias dos indivíduos mais antigos. Fabrin (2013, p.18) traz a tona recordações e vivências de uma moradora, que ilustra o que se viveu,

> fica claro no exemplo da senhora Agride Viott, ao lembrar que quando começou a frequentar a escola, na comunidade de Caçador, teve de aprender a falar o “brasileiro”. Não somente a fala e a escrita tornaram-se novas, mas também a própria reza, antes ensinada pela mãe em italiano, passou a ser em “brasileiro”.

É interessante perceber o forte vínculo que a população tinha com a religião. Isto pode ser notado ainda hoje na geração mais velha que preserva este costume herdado dos seus avós e bisavós, os imigrantes. No entanto, essa religiosidade ia muito além da pura fé, “a capela desempenhava funções mais amplas do que as exclusivamente religiosas. [...] Os padres procuravam exercer controle político, ideológico e social sobre os camponeses” (Vicenzi, 2008, p.34). Por outro lado, os representantes do clero demoravam a vir nestas regiões mais afastadas e de difícil acesso, assim a população se via sem ter a quem recorrer, obedecendo às regras que lhes eram impostas.

De modo geral, em toda a região sul do país, os alemães foram os que sentiram mais fortemente as sanções, pois após as duas guerras mundiais, se mostravam como uma ameaça aos olhos do Império (Altenhofen, 2004). Inúmeras foram as medidas adotadas, porém, a que massivamente extinguiu e monopolizou o uso do português foi a adotada por Getúlio Vargas, a política de nacionalização, que “levou ao fechamento de escolas e à proibição do uso das línguas dos imigrantes, principalmente alemão e italiano” (Altenhofen, 2004, p.84).

Segundo Mortara (1950 apud Oliveira 2009, p.22),

> Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que pelo número de falantes eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano

Esse cenário impositivo e de opressão linguística vai muito além. As sequelas psicológicas, morais e culturais que se criam nos sujeitos são passadas de geração em geração. Não obstante, entendemos que “se os colonizadores, [...] detentores do poder político, militar e econômico, delimitam artificialmente para o Estado uma região que abrange territórios de diversos povos e línguas, haverá uma relação de subordinação das línguas e supressão de direitos linguísticos” (Ponso, 2017, p.186). Ilustrando o que a história dos imigrantes registrou e viveu.

As medidas adotadas pintam um triste cenário pelo qual os imigrantes aqui percorreram. Conquanto, analisando especificamente o estado de Santa Catarina

verificamos que a polícia militar no regime de escolas de nacionalização incentivava as crianças “a denunciar os pais que falassem alemão ou italiano em casa, criando seqüelas *[sic]* psicológicas insuperáveis para esses cidadãos que, em sua grande maioria, eram e se consideravam brasileiros, ainda que falando alemão.” (Oliveira, 2009, p.23).

Para Altenhofen (2004, p.84), a política de nacionalização propiciou um

> refúgio no dialeto local dos imigrantes [e] contribuiu antes para manter por mais um bom período de tempo a língua de imigrantes, produzindo portanto um efeito contrário ao desejado pelas leis de nacionalização. A substituição da língua de imigrantes pelo português dá-se lentamente, por meio não de leis mas dos mecanismos sociais que ganham impulso com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, o processo acentuado de urbanização e, conseqüentemente, *[sic]* a penetração maior do português através de elementos exógenos.

Nesse sentido, apesar dos poucos registros que contam a história dos imigrantes e a língua por eles falada, podemos imaginar que a imposição linguística não ocorreu de maneira pacífica. Os embates e formas de resistência frente à imposição linguística ficam registrados na própria escolha de manter as variedades de línguas de herança e repassá-las adiante.

A intenção de homogeneizar e familiarizar os cidadãos com essa ideia, demonstra-se tão forte que é motivo de reflexão para muitos autores, como enfatiza Oliveira (2009, p.19)

> A concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos. Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou, antes, de um projeto político - intencional, portanto - de construir um país monolíngüe?

A inquietante questão de Oliveira (2009) nos provoca a refletir e repensar algumas práticas. O autor continua sua discussão fortalecendo que,

> produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o *português é a língua do Brasil* foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (Oliveira, 2009, p.19).

Desta forma que, na escola e na sociedade não raras vezes observamos que a diversidade é deixada de lado, ou até mesmo usada como pretexto para adoção ou

não de determinadas práticas. Indo pelo caminho inverso do pensado, no qual a valorização e o trabalho inclusivo com a realidade escolar não acontecem.

É possível inferir que a dificuldade encontrada para trabalhar com a diversidade linguística atual é um processo construído historicamente por meio de políticas linguísticas proibitivas ou inexistentes. A ideia de homogeneidade articulada desde o imperialismo, assim como o legado “um povo, uma língua”, refletem e ressoam, ainda hoje, na mente de muitos cidadãos que cresceram sob esta perspectiva. Não obstante, “vivemos num cenário de grandes desafios no que se refere ao bilinguismo/plurilinguismo e, principalmente, no que compete ao ensino e à aprendizagem de mais de uma língua na família, em termos de valorização, prestígio e estigma” (Horst; Krug, 2020, p.1275). Esse olhar duvidoso, pejorativo e em muitos casos preconceituoso é reflexo da construção histórica brasileira que impunha o português como a única língua aceitável.

Para finalizar esta seção acreditamos que é importante ressaltar que todos os processos históricos refletem em menor ou maior grau na sociedade atual e projetam o seu futuro, a depender de quem está a frente deste percurso. Segundo Maehlum (2010, p.19) “A given language community, with specific, given linguistic practices, is a historical product of a complex set of social, cultural and political conditions”[2]. Ou seja, essas escolhas linguísticas do passado não refletem somente sobre a língua, mas de maneira geral na comunidade, nos grupos sociais, na família, dentre outros espaços, pois “language in itself is a constituting factor in the social stratification”[3] (Maehlum, 2010, p.19).

2.2 O OESTE DE SANTA CATARINA

Historicamente a região oeste de Santa Catarina foi território de disputa, segundo Paim (2006, p.125) “inicialmente, entre Portugal e Espanha; num segundo momento, entre Brasil e Argentina e, num terceiro momento, entre Paraná e Santa Catarina, originando, inclusive, a Guerra do Contestado (1912-1916)”. Esses

[2] “Uma determinada comunidade linguística, com determinadas práticas linguísticas específicas, é um produto histórico de um conjunto complexo de condições sociais, culturais e políticas.” (Maehlum, 2010, p.19, tradução nossa)

[3] “a linguagem em si é um fator constitutivo da estratificação social.” (Maehlum, 2010, p.19, tradução nossa)

conflitos ocorreram a fim de delimitar fronteiras, pelo desejo de posse, assim como de civilizar esta porção de terra que a ninguém pertencia.

Vale destacar que esse território era habitado por

> índios *Kaingang* que, segundo estudos arqueológicos, teriam chegado à região por volta de 5500 a.C. Aos poucos, no entanto, foram surgindo novos habitantes, como alguns bandeirantes, tropeiros, posseiros, refugiados de guerra e, principalmente, caboclos, que passavam pela região em busca dos campos do sul (Horst; Krug; Fornara, 2017, p.4).

Essa população que formava este espaço vinha de diferentes lugares, com costumes, línguas, crenças e culturas distintas. Podemos imaginar que a riqueza contatual e a nascente de muitas histórias linguísticas teve seu início nesta época.

Em uma pesquisa com fontes no IBGE, sites dos municípios e dissertações de mestrado que estudaram as línguas minoritárias, Horst, Krug e Fornara (2017, p.6) compilaram as seguintes informações referente a composição do oeste de Santa Catarina, “as variedades do italiano representam, [..] 88,57% dos municípios do Oeste Catarinense, enquanto as variedades do alemão aparecem em 85,71% dos municípios. Estas são as línguas minoritárias mais recorrentes na região”. Contudo, os autores ainda registram a ocorrência, em menor escala, de outras línguas, sendo elas,

> a variedade do polonês local [que] aparece mencionada em aproximadamente 34,28% dos municípios analisados. Restam ainda cerca de 11,42% dos municípios que registram outras variedades alóctones, como o ucraniano, o russo e o espanhol, além de 5,71% dos municípios em que se aponta a presença de grupos, por extensão línguas indígenas, *Kaingang* e Guarani (Horst; Krug; Fornara, 2017, p.6).

Os dados trazidos revelam um panorama multilingue e multiétnico que se formou nesta região desde muitos anos. Apesar de muitos dos municípios não terem a oficialização ou cooficialização de outras línguas que não o português, poucos (ou nenhum) são monolíngue (Host; Krug; Fornara, 2017).

A cidade de Chapecó, localizada no oeste de Santa Catarina, foi colonizada pela Companhia Colonizadora Bertaso, contando com imigrantes alemães e italianos em sua maioria. O município que teve sua fundação político administrativa em 1917, conta atualmente com uma economia formada basicamente pela agroindústria. Figura como um polo na divisão oeste do estado, tanto para eventos educacionais e tecnológicos quanto para o lazer (IBGE, 2023).

Por ser uma referência na região, oferece também oportunidades de trabalho e vem sendo escolhida por uma expressiva leva de imigrantes venezuelanos e haitianos, em sua maioria. Conforme dados da Prefeitura de Chapecó (2022) no ano de 2022 o Centro de Atendimento aos Imigrantes (CAI) “atendeu 17.422 estrangeiros, [...] foram 10.409 venezuelanos, 3.414 haitianos e 3.599 de outras nacionalidades.” Esses dados revelam a expressiva quantidade de imigrantes que chegam no município.

Além disso, uma mudança de cenário foi notada com o passar dos anos. Inicialmente os homens vinham para Chapecó a procura de empregos e depois que estivessem estabelecidos, crianças e mulheres os acompanhavam. Atualmente há um número maior de crianças e mulheres imigrando, conforme entrevista cedida por Luiz Rodrigues, responsável pelas relações institucionais e intérprete de idiomas do CAI no ano de 2021 ao Diário do Iguaçu.

Esses imigrantes que aqui chegam também se deparam com diferenças linguísticas entre os próprios brasileiros residentes deste espaço. Pela vastidão territorial do país temos diferentes falares que demarcam as diferentes regiões. Essa distinção, que se aplica principalmente à prosódia e ao vocabulário informal são reflexos dos contatos com os quais o português foi tendo, assim como há estudos que o relacionam com o relevo e a geografia de cada região.

Esse aparato histórico revela e confirma a rica e influente variedade linguística pela qual o território brasileiro passou e foi consubstancialmente sendo formado e modelado. Esse passado de muitos contatos linguísticos, étnicos e culturais com certeza forneceu traços e influências à língua que usamos e conhecemos hoje. Ademais, também comprova a pluralidade do nosso país, de modo especial à região sul, de maior interesse a este estudo.

3 LÍNGUA E SOCIEDADE: REVISITANDO CONCEITOS

Sob o olhar da língua na perspectiva social entendemos que ela é constantemente alterada pelos que a empregam, é no seu uso que ela se constitui (Coelho, *et al*., 2012). Assim como Thun (2010) comprova em seus estudos, é por meio dos contatos que a língua se enriquece. Nesse sentido, consideramos que a mobilidade dos sujeitos, sua descendência e cultura linguística encontram-se imbricados nas produções, afinal nenhuma língua ou variedade pode colocar-se imune às alterações, pois ela é dinâmica. Para Altenhofen e Thun (2016, p. 372) "o estado normal de uma língua ou variedade é estar em contato com outras línguas ou variedades. O isolamento absoluto configura antes a exceção." Comprovando dessa forma as transformações e contribuições que a língua recebe diariamente, bem como as variações que sofre.

Nesse sentido, antes de avançarmos neste capítulo, é importante refletir sobre as conceituações de língua e dialeto apresentadas por Coseriu (2017). Para o autor

> As oposições da língua comum são muito frequentemente "inclusivas", as oposições técnicas são, no entanto, "exclusivas", e precisam ser assim. Uma oposição da língua comum como "língua" - "dialeto" permite que "língua", como elo inclusivo ou exclusivo, inclua também "dialeto" e até mesmo diferentes formas de um dialeto [...] (Coseriu, 2017, p. 11).

Nessa compreensão, língua e dialeto só podem ser conceituados quando são entendidos e interpretados em sua dualidade de pares. Para Coseriu (2017, p.11) "a língua inclui o dialeto, mas não o contrário: todo dialeto é uma língua, mas nem todas as línguas são um dialeto."

Ainda em sua obra, Coseriu (2017) avança para análises da dialetologia, o que posteriormente propulsiona os estudos de Harald Thun. Para este estudo, é importante destacarmos a função da dialetologia, definida por Coseriu (2017, p.17) como: "o estudo de toda a diferenciabilidade diatópica da língua histórica, incluindo os três tipos de dialeto e suas relações uns com os outros e levando em conta a diversidade diatópica dos níveis e dos estilos linguísticos." Nesta dissertação, não aprofundaremos a discussão apresentada pelo autor. No entanto, reconhecemos que a entrevista, que transformou-se posteriormente em artigo, abarca definições importantes no ramo da dialetologia.

Retomando nosso entendimento, quando falamos com pessoas do nosso círculo de convivência ou com estranhos permitimos que aquele que nos ouve faça inferências em nossa fala, não tanto pelo que é dito, mas pela forma como é dito,

> whenever we speak we cannot avoid giving our listeners clues about our origins and the sort of person we are. Our accent and our speech generally show where we come from, and what sort of background we have. We may even give some indication of certain of our ideas and attitudes, and all of this information can be used by the people we are speaking with to help them formulate an opinion about us[4] (Trudgill, 2000, p.2).

Ainda fazendo referência aos traços de fala, Coelho *et al.* (2012, p.32) reitera que nossos traços de fala dão pistas de quem somos, "[da] região de onde viemos, nossa idade, nossa inserção na cultura dominante (através do grau em que dominamos a variedade padrão), nossas atitudes em relação a determinados grupos…" por isso, reafirmamos que língua é identidade.

Maehlum (2010) fortalece essa visão sinalizando que toda vez que falamos deixamos vestígios a quem nos ouve de onde viemos. Assim, para o autor, a linguagem funciona "as a sign system with reference to significant sociocultural features and qualities. Hence, the use of a specific variety, or any given variety, in social interaction will serve as an indicator of the interlocutors' social standing and identity"[5] (Maehlum, 2010, p.18).

Partindo desse ponto de vista, no decorrer deste trabalho serão apresentadas informações e variáveis no que diz respeito à diversidade linguística, estando associados os temas do preconceito linguístico e do plurilinguismo, especificamente o preconceito linguístico registrado e percebido no quesito da variação.

Liberal *et al.* (2018, p.157) expõe sua compreensão, que pode representar, em parte, uma parcela do cenário de ensino atual, de modo que "grande parte das aulas de língua portuguesa é dispensada, unicamente, ao ensino de regras gramaticais e a atividades de pouca relevância para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente." situação esta que vem gerando inquietudes e que exige um olhar crítico

[4] "sempre que falamos não podemos deixar de dar aos nossos ouvintes pistas sobre as nossas origens e sobre o tipo de pessoa que somos. Nosso sotaque e nossa fala geralmente mostram de onde viemos e que tipo de formação temos. Podemos até dar alguma indicação de algumas das nossas ideias e atitudes, e toda esta informação pode ser usada pelas pessoas com quem falamos para ajudá-las a formular uma opinião sobre nós." (Trudgill, 2000, p.2, tradução nossa)

[5] "como um sistema de signos com referência a características e qualidades socioculturais significativas. Assim, o uso de uma variedade específica, ou qualquer variedade, na interação social servirá como um indicador da posição social e da identidade dos interlocutores."(Maehlum, 2010, p.18, tradução nossa)

à sequência do ensino. Compreendemos que nem todos os profissionais adotam esta prática, mas, em situações corriqueiras, é comum ouvir relatos de alunos que reforçam esta conduta dos seus professores.

Segundo os autores Timbane e Quiraque (2019, p.235),

> passamos anos e anos no ensino fundamental, médio e superior aprendendo a norma-padrão do português, mas não conseguimos dominá-la com perfeição. Não se trata de incapacidade mental ou cognitiva dos estudantes. É que trata-se de uma norma inexistente na fala da nossa comunidade.

É a partir dos estudos comprovados que afirmamos haver uma grande distância do que se ensina em sala de aula em relação à realidade dos estudantes. Em consonância, muitos alunos desprestigiam as aulas de língua portuguesa e as rotulam, dizendo que o português é muito difícil. Este é um mito que veiculado oportuniza a segregação do preconceito linguístico, assim como Coelho *et al.* (2012, p.35) expõe,

> Entre os mitos que compõem o discurso do preconceito linguístico está o de que o português é uma língua muito difícil, mesmo para seus falantes nativos; o de que seu domínio é uma tarefa árdua, atingida apenas por poucos intelectuais, professores e escritores; o de que, por essa razão, a maioria de nós, brasileiros, não sabe português.

Percebemos que este discurso é um reflexo arraigado na própria cultura, dissipado pela família, pelos amigos, médicos e até mesmo professores. Nesse percurso, King e Mackey (2007) escreveram um livro muito prático e em linguagem acessível que esclarece dez mitos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento bilíngue, sendo alguns deles, *'Only bilingual parents can raise bilingual children and bilingual parents always raise bilingual children', 'Only native speakers and teachers can teach children second language', 'Exposing my child to two languages means she will be a late talker'*[6] (King; Mackey, 2007). Os autores discorrem a respeito de cada um dos mitos apresentados, comprovando cientificamente sua incongruência. Além de King e Mackey (2007), também é possível encontrar evidências empíricas sobre alguns mitos do desenvolvimento bilíngue em Othero (2017), no capítulo "Mito 8: Depois de adulto, é praticamente impossível aprender uma nova língua", no qual, novamente, em linguagem acessível, são apresentados dados e fatos sobre o assunto.

[6] 'Somente pais bilíngues podem criar filhos bilíngues e pais bilíngues sempre criam filhos bilíngues', 'Somente falantes nativos e professores podem ensinar uma segunda língua às crianças', 'Expor meu filho a duas línguas significa que ele falará tarde'. (King e Mackey, 2007, tradução nossa)

Não muito distante, observamos que esses mitos poderiam facilmente ser encontrados na fala da sociedade brasileira, justamente naqueles que se opõem ou dificultam o processo para uma educação plurilingue. Altenhofen (2004) elabora em seu estudo alguns dos mitos segregados e que permeiam a sociedade. Mencionamos aqui alguns deles, "*A visão do Brasil 'como um país monolíngüe' e 'com uma homogeneidade lingüística incrível'*", *O mito nacionalista: "fale português, você está no Brasil*", "*A proibição da língua minoritária como prática política e didática*", "*O monolingüismo como solução dos problemas de aprendizagem do português*", dentre outros. Notamos que muitos dos mitos apresentados, senão todos, ainda são rotineiros, especialmente na região sul do Brasil.

Somando as ideias e os mitos expostos tanto por King e Mackey (2007) quanto por Altenhofen (2004) observamos a tentativa de estimular e propiciar uma educação mais aberta à pluralidade. O primeiro passo, passível de análise perante as obras mencionadas, é caminhar para a desmistificação, ou seja, aproximar o conhecimento.

Assim, percebemos que quando o que é ensinado em sala de aula se aproxima da realidade do aluno ou desperta sua curiosidade, faz com que o aprender seja transformador. Nesse sentido, "estudar sobre variação linguística, é uma entre várias possibilidades de conduzir o aluno a refletir sobre sua língua. Isso porque, quase todo mundo parece ter pontos de vista definidos sobre a linguagem, sobre seu modo próprio de falar e sobre o modo como as outras pessoas falam" (Liberal *et al.*, 2018, p.157).

Quando pensamos na interação social podemos assumir que a língua é fundamental, pois é com ela que fazemos mediações, nos comunicamos e é ela que permite o diálogo entre os sujeitos. Assim, quanto mais cedo inicia-se essa familiarização com outras línguas, seja na sociedade ou na escola, maiores serão as chances de desenvolver cidadãos capacitados. Segundo Broch (2012, p.83), "a exposição à diversidade de línguas nos anos iniciais da educação básica pode aumentar a capacidade do indivíduo de reflexão sobre o sistema da língua no que se refere a elementos fonéticos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos."

Dessa forma, se optamos por ensinar também as variações da língua, oportunizamos "first, the function of language in establishing social relationships; and,

second, the role played by language in conveying information about the speaker"[7] (Trudgill, 2000, p.2), comprovamos para nós mesmos e para os alunos "that both these aspects of linguistic behaviour are reflections of the fact that there is a close inter-relationship between language and society"[8] (Trudgill, 2000, p.2).

Apresentamos ainda, nessa relação de língua e sociedade a importância de políticas que sejam pensadas para cada região, ou seja, que o governo e os poderes conheçam cada espaço do qual tomam decisões a fim de refletir e acatar as melhores escolhas. Nesse sentido, destacamos aqui um ponto importante que permeia a realidade das localidades as quais são o foco desta pesquisa. Os documentos que norteiam assim como a legislação de ensino brasileira asseguram a relevância e necessidade de que os alunos conheçam mais de uma língua, visto o mundo globalizado no qual estamos inseridos. Contudo,

> se de um lado, a competência multilíngue constituí-se em meta que dificilmente a escola brasileira atinge, de outro encontra-se à disposição da escola e da sociedade - como "uma espécie de minério a céu aberto" - um bilinguismo ainda vivo que, apesar de equivaler à meta educacional do ensino de línguas, não é reconhecido e aplaudido na mesma medida (Oliveira; Altenhofen, 2011, p.190).

Essa é a realidade de muitas cidades brasileiras que têm sua população bi ou plurilíngue, mas, que não reconhece, aborda ou trabalha com as línguas que detém. Em sua grande maioria, a língua com a qual os alunos têm contato na escola é a variedade padrão do inglês ou do espanhol, o que entendemos que não é negativo, mas, que poderiam também ser ofertadas e aproveitadas as línguas com as quais os estudantes já têm contato em casa e/ou na sociedade.

Assim, observamos que valorizar ou inserir essas variedades minoritárias em espaços escolares, no qual as variedades padrão são veiculadas, abriria-se um amplo espaço para problematizar aquilo que as autoridades tentam encobrir ao longo dos anos.

Entendemos ainda que o meio no qual o sujeito está inserido é formado por ele e também é seu formador, assim como Maehlum (2010, p.20) expõe, "In other words, society is created by human beings, at the same time as human beings are created by

[7] "primeiro, a função da língua no estabelecimento de relações sociais; e, segundo, o papel desempenhado pela língua na transmissão de informações sobre o falante" (Trudgill, 2000, p.2, tradução nossa).
[8] "que ambos os aspectos do comportamento linguístico são reflexos do fato de que existe uma estreita inter-relação entre a língua e a sociedade" (Trudgill, 2000, p.2, tradução nossa).

society”[9]. Sendo a educação uma forte influenciadora do meio que a forma e também, formadora do espaço. No que diz respeito à variação linguística

> aproximar o aluno [...] ou qualquer outro indivíduo ao conhecimento das discussões referentes a essa temática pode significar contribuir para a formação de interactantes culturalmente sensíveis ao seu próprio falar e ao falar do outro, isso porque dialogar sobre crenças e atitudes linguísticas representa refletir sobre sua própria prática discursiva (Liberal *et al.*, 2018, p.158).

Nesse sentido, acreditamos que os professores pedagogos ou de português/línguas precisam ter clareza de que os conhecimentos, crenças e atitudes que detém sobre a língua serão repassados à seus alunos (Liberal *et al*., 2018). Vale destacar, neste aspecto, a importância dos cursos de aperfeiçoamento e especializações, pois estas, frequentemente atualizam e ampliam os conhecimentos que os professores detém.

Horst e Krug (2020) revelam outro agravante com o qual os profissionais da educação e as famílias sofrem. Para os autores o desconhecimento, a falta de suporte ou até o próprio desleixo em não conhecer a realidade com a qual lida, propiciam a ocorrência da mesma prática anteriormente adotada “que é de ofertar o ensino de português nas escolas, mas sem se preocupar com a capacitação de professores, tanto na *[sic]* português, quanto na variedade de imigração” (Horst e Krug, 2020, p.1290).

Além de que, conhecer e reconhecer o contexto e/ou o espaço no qual o estudante se insere é um diferencial, pois, é a partir da localidade que os conteúdos e valores começam a fazer sentido quando aproximados da sua realidade. Observamos ainda que, apesar do valor linguístico do aluno vir consigo, “what we are dealing with are values, attitudes and patterns of action that can be negotiated and renegotiated at any point in time[10]” (Maehlum, 2010, p.22). E esta função, mediação e ampliação, na maioria dos casos, cabe ao professor, para que estimule outras óticas e pontos de vista perante a língua ou às variedades linguísticas.

---

[9] “Em outras palavras, a sociedade é criada pelos seres humanos, ao mesmo tempo que os seres humanos são criados pela sociedade” (Maehlum, 2010, p.20, tradução nossa).

[10] “estamos lidando com valores, atitudes e padrões de ação que podem ser negociados e renegociados a qualquer momento.” (Maehlum, 2010, p.22, tradução nossa)

Retomamos assim que, “the linguistic market is not invariable and constant; rather, it is dynamic and changeable, depending on varying sociopolitical conditions[11]” (Maehlum, 2010, p.22), por isso o contexto e a sociedade são um conjunto de fatores indispensáveis para entender a formação e as características linguísticas valorizadas.

3.1 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS

Nesta seção, que abre a revisão de literatura, consideramos ser inevitável refletir sobre crenças e atitudes linguísticas. Pautada em suscitar compreensões que serão fundamentais para corporificar as discussões seguintes apresentadas neste trabalho.

Acreditamos que “além de fazer parte da constituição do indivíduo, a língua ou o dialeto utilizado por ele pode integrá-lo, valorizá-lo, discriminá-lo ou elevá-lo socialmente” (Silva; Aguilera, 2014, p.705). Tal afirmação pode ser verificada no percurso histórico que será apresentado nas próximas seções. Ademais, concordamos que língua e sociedade são como uma via de mão única, andam lado a lado e por isso as reflexões de uma estão intimamente ligadas à outra. Constantemente observamos adaptações da língua buscando refletir a sociedade e suas transformações. Para Silva e Aguilera (2014, p.705),

> os indivíduos desencadeiam atitudes movidas pelas crenças linguísticas impregnadas, ao longo do tempo pela sociedade, na língua e nos dialetos, manifestando, assim, atitudes de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou prestígio, de correção ou de erro, dentre outras.

Por isso é tão comum encontrar e ouvir pessoas que prestigiam ou marginalizam determinada língua ou variedade. Esse estereótipo ou status construído perante determinados traços de fala está intimamente relacionado às impressões que a sociedade criou com o passar dos anos, o que entendemos, é passível de alteração.

Ressaltamos que esta preocupação em entender como ocorriam as projeções e interpretações individuais provocadas pelas escolhas linguísticas do indivíduo começaram a ser investigadas na década de 60, pelos irmãos William e Wallace Lambert.

---

[11] “o mercado linguístico não é invariável e constante; em vez disso, é dinâmico e mutável, dependendo de condições sociopolíticas variadas.” (Maehlum, 2010, p.22, tradução nossa)

O experimento dos irmãos que marca este trabalho, conhecido como *matched guises* (falsos pares), foi o de registrar quais eram as atitudes sociais que as pessoas demonstraram em relação ao uso de dois idiomas, francês e inglês em Montreal, Canadá (Silva-Poreli; Aguilera, 2011).

Segundo Silva-Poreli e Aguilera (2011, p. 89-90), o experimento consistia em expor gravações em francês e inglês para um grupo de pessoas. Os ouvintes poderiam atribuir características físicas, econômicas e de status social aos áudios que ouviam. Ao final do experimento os autores puderam concluir que os ouvintes não levavam em conta a voz da gravação, uma vez que os áudios eram das mesmas pessoas, bilíngues em inglês e francês, mas consideravam a língua. A partir de então, “Essa técnica desenvolvida no campo da psicologia social foi amplamente utilizada por sociolinguistas” (Silva-Poreli; Aguilera, 2011, p.90).

Reiteramos que, toda a atitude demonstrada, seja positiva ou negativa, não faz referência unicamente ao ato de compactuar ou rechaçar produções, mas a toda carga de crenças que o indivíduo foi exposto e porquê o levou a reagir de determinada forma perante determinada situação (Corbari, 2013).

Além disso, “normas sociais também podem ser analisadas como a fossilização das atitudes da maioria dos membros do grupo em questão” (Kaufmann (2011, p.122). Ou seja, os grupos se vinculam e relacionam por suas afinidades e estas acabam sendo um emblema pelo qual muitas vezes são reconhecidos e identificados.

Essa atitude é muito importante no estudo da língua numa perspectiva social, pois permite ao pesquisador refletir sobre os usos e escolhas do falante. Assim, elucidamos de forma precisa que atitudes “são "construções psicológicas", sentimentos que as pessoas nutrem acerca de um objeto, no caso da linguística, a investigação está na esfera destes sentimentos em relação à língua” (Bernieri, 2017, p.62).

Ainda segundo Lambert e Lambert (1966), uma atitude é a forma como reagimos a determinada situação quando alinhamos e organizamos nossos sentimentos, pensamentos, reações e crenças. Para os autores,

> uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos (Lambert; Lambert, 1966, p.78).

Assim, a atitude linguística que o indivíduo adota, conforme Aguilera (2008, p.105-106), “implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro”. Dessa forma, ao assumir sua identidade o falante está também defendendo suas crenças, interesses e a comunidade à qual pertence.

É interessante perceber que as atitudes também se relacionam intimamente com o nosso comportamento, assim como destacam Lambert e Lambert (1966, p.83), “afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias das quais vivemos.”

Kaufmann (2011) também analisa as relações entre atitudes e comportamentos, dialogando com diversos autores em sua obra. No entanto, o que fica claro em seu trabalho é que as atitudes, são antes uma antecipação do comportamento. Mas, nem sempre o segundo é reflexo do primeiro, sobretudo em situações de entrevista, nas quais há maior monitoramento do indivíduo.

Ainda nesta mesma linha, o autor relaciona aspectos de preconceito com atitudes. Algumas pessoas utilizam diferentes estratégias para “mentir” ou disfarçar seu preconceito com determinadas coisas e/ou situações justamente para alcançar um objetivo final no qual ele mesmo será beneficiado (Kaufmann, 2011).

É importante saber que existem duas concepções de atitudes linguísticas que se destacam,

> (a) a mentalista, que concebe a atitude como uma entidade complexa, compreendendo os elementos cognitivo ou cognoscitivo, afetivo e conativo – embora, como lembra Moreno Fernández (1998), existam discrepâncias no interior dessa abordagem para determinar como se relacionam entre si esses elementos –, e (b) a behaviorista ou comportamentalista, em que a atitude é composta de um elemento único, geralmente afetivo ou de valoração (Corbari; Feola Sella, 2013, p.529).

Nesta pesquisa adotamos a perspectiva mentalista, pois engloba fatores afetivos, cognitivos e conativos, os quais consideramos importantes e indissociáveis na constituição do indivíduo, passíveis de serem percebidos em suas produções. Contudo, entendemos que a perspectiva mentalista não pode ser mensurada diretamente, mas inferida a partir de informações psicossociológicas observadas e sentidas pelo pesquisador.

A pesquisa que projetamos envolve compreensões dos professores quanto ao espaço de ensino plurilíngue que nos cerca. Por isso, adotar essa perspectiva mentalista fornecerá “indícios para a análise do comportamento linguístico dos falantes em relação à variação, revelando os elementos que atuam nas relações sociais entre os diferentes grupos” (Corbari; Feola Sella, 2013, p.527).

Desta forma, reforçamos que

> No âmbito das atitudes de forma geral, as atitudes linguísticas constituem uma categoria particular, uma vez que o objeto da atitude não são as línguas, mas os grupos que as falam. As atitudes linguísticas representam, assim, um componente fundamental da identidade linguística do falante e possibilitam a leitura e compreensão do próprio comportamento linguístico (Corbari; Feola Sella, 2013, p.529).

Dessa forma, compreendemos que para inferir ou pontuar determinadas atitudes linguísticas vinculadas ao sujeito é necessário entender o passado constituinte, as escolhas, influências e fins que o levaram a ser e edificar o sujeito que é.

Ademais, para ilustrar teorias e práticas adotadas apresentamos o trabalho de Bernieri (2017), no qual a autora realiza um estudo sobre “Crenças e atitudes linguísticas em relação a línguas minoritárias: alemão em São Carlos/SC e italiano em Coronel Freitas/SC. Em sua análise a autora observa e comprova estudos trazidos em Kaufmann (2011), como o de Lasagabaster, (apud Kaufmann 2011, p.125), “parece haver uma lacuna entre o que as pessoas dizem (suas atitudes expressas) e o que elas fazem (seu comportamento de fato) [...]". Bernieri (2017, p.101) concluiu que “ítalo-brasileiros dizem gostar mais de usar a variedade minoritária do que de fato usam, e teuto-brasileiros usam mais do que manifestam gostar.”

A comprovação da autora retoma e reforça, além do que foi exposto por Lasagabaster, a efetivação das crenças e atitudes frente ao comportamento esperado e o que de fato é realizado.

3.2 LÍNGUAS MINORITÁRIAS: DEFINIÇÕES, USOS E FUNÇÕES

Antes de avançar neste capítulo é importante apresentar uma das compreensões sobre línguas minoritárias. Para Ponso (2017, p.193, grifo nosso) “**língua minoritária** refere-se à demografia relativa de um idioma, às dimensões

numéricas de uma comunidade linguística. Pode haver línguas minoritárias com estatuto de oficiais ou não." Em comparação com a definição de língua minorizada, fica mais claro entender as diferenças entre os termos: "**língua minorizada** é qualquer língua que, dividindo o espaço geográfico com outra ou outras, tem alguns de seus usos restringidos. Portanto, a minorização [...] não depende do número de falantes, mas do status de que goza a língua" (Ponso, 2017, p.193, grifo nosso).

Ainda para Ferraz (2007, p.45), **línguas minoritárias** são

> aquelas faladas por grupos de pessoas num país que tem por oficial uma língua diferente, isto é, são línguas naturais, não criadas artificialmente, tradicionalmente usadas por parcelas da população de um país, e que não se confundem com dialetos da língua oficial.

Ambos os conceitos conferidos à língua minoritária produzem compreensões similares, complementares. As línguas minoritárias são encontradas por todo o mundo. Contudo, as condições de prestígio, manutenção e valorização podem ser diferentes, dando-se de acordo com as características culturais de cada sociedade.

Entendemos que o status que é conferido à língua é relativo ao local, a forma, a história e a identidade dos sujeitos que a empregam. De maneira abrangente, a nível de território nacional, sinalizamos um axioma negativo. Segundo Calaforra (2003, p.4),

> el uso de la lengua minorizada no da acceso a mayores capitales simbólicos y materiales, sino que a menudo inhibe la posibilidad de conseguirlos. Al no realizar las funciones de discriminación e integración en dichas lenguas, el poder de reglamentar el uso lingüístico (es decir: de *ordenar* e *impedir*) queda reservado a la lengua dominante. Un ejemplo muy expresivo de este poder de ordenar e impedir es la legislación. El poder político establece por ley la obligatoriedad y la necesidad de la lengua vigente, y simultáneamente excluye las que no lo son.[12]

Em outras palavras, a lei é um importante fator decisivo para o uso ou não de variedades minoritárias, contudo, em muitos casos a lei favorece a variedade de prestígio, dominante e majoritária.

Nesse sentido, entendemos que, geralmente, "língua majoritária é associada à dominação, e língua minorizada, à subordinação" (Ponso, 2017, p.195). Essa

[12] A utilização da língua minoritária não dá acesso a maior capital simbólico e material, senão que muitas vezes inibe a possibilidade de o obter. Ao não desempenhar as funções de discriminação e integração nestas línguas, o poder de regular o uso linguístico (ou seja, de ordenar e prevenir) fica reservado à língua dominante. Um exemplo muito expressivo desse poder de ordenar e prevenir é a legislação. O poder político estabelece por lei a obrigatoriedade e a necessidade da língua corrente, e simultaneamente exclui aquelas que não o são. (Calaforra, 2003, p.4, tradução nossa).

conotação que se cria é social e assim como já adiantou Calaforra (2003), uma estratégia política. Por isso,

> O estabelecimento de uma variedade de prestígio entre tantas (ou de uma norma ou de uma língua oficial) é antes de tudo uma decisão política de intervenção sobre a heterogeneidade linguística de uma população, decisão que contribui para o estatuto das línguas, para a percepção que delas têm os falantes e, por fim, para a sua identidade linguística (Ponso, 2017, p.195).

A definição de uma **língua majoritária** está intimamente ligada ao prestígio que detém, ao número de falantes, ao status de língua oficial e também, direta ou indiretamente, aos interesses políticos. Afinal, com o rótulo de língua oficial, esta passa a ser obrigatória em atos oficiais, no ensino e educação e conta com instrumentos formais que a prescrevem como dicionários, gramáticas e ortografia (Ponso, 2017; Ferraz, 2007).

É importante delimitar essa compreensão, pois, quando pensamos em língua minoritária, logo a relacionamos com estereótipos negativos ou preconceituosos. No entanto, em muitas das localidades que formam os dados anteriormente mencionados por Horst, Krug e Fornara (2017) estas línguas são as variedades de prestígio. Reflexo de uma história de preservação e manutenção linguística.

Destacamos que existem outras nomenclaturas como **língua de imigração**, que são as línguas empregadas pelos imigrantes de primeira geração, diferenciando-se de **língua de herança** que seria a língua usada pelos descendentes destes imigrantes, aqueles que nasceram já em outro território (Barbosa; Fistarol; Silveira, 2020). Ainda para Altenhofen e Margotti (2011, p.289-290), a **língua de imigração** pode ser compreendida como "língua diferente vinda de fora", também denominada como "língua alóctone". "Muitas vezes, a matriz de origem situa-se tão distante que dificulta um recontato, apesar das novas tecnologias [...]" (Altenhofen; Margotti, 2011, p.290). Nesse sentido, os autores definem língua de imigração,

> como línguas 1) originárias de fora do país (alóctones) que, no novo meio, 2) compartilham o status de língua minoritária. Distinguem-se das línguas indígenas (autóctones) e de línguas específicas (como línguas de sinais) que, embora também constituam línguas minoritárias, não possuem na sua gênese um processo de imigração (Altenhofen; Margotti, 2011, p.290).

Segundo Flores e Melo-Pfeifer (2014, p.18-19), **língua de herança** é definida como um conceito,

> sobretudo sociológica (MEISEL, 2014). O FH refere-se, nesta área de investigação, a emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta.

Dessa forma, o cenário ao qual estas crianças são expostas é uma reprodução da aquisição da primeira língua por pessoas do país de origem (Flores; Melo-Pfeifer, 2014).

Esses indivíduos falantes de língua de herança são, em sua maioria, as populações bilíngues que abundam em território brasileiro e geralmente tem como língua materna ou primeira língua uma língua diferente da língua portuguesa, sendo esta última adquirida posteriormente, na escola. Em outras palavras, a língua de herança tem interação no seio familiar, e por consequência, as crianças que pertencem a este contexto são bilíngues.

As línguas de imigração e línguas de herança podem ser línguas minoritárias quando comparadas com a língua portuguesa, mas, nem por isso são línguas minorizadas amplamente. Nos municípios bilíngues como São João do Oeste, SC, o alemão não é visto como língua minoritária por sua população, pois, para a primeira e a segunda geração ela cumpre e é empregada em muitas das funções diárias como ir ao mercado, a padaria, ao posto de combustível, na praça, entre outros espaços. Ou seja, a população confere função à língua e por isso ela não é vista com estigma.

Por outro lado, os jovens ou a terceira geração já não querem mais usar as variedades alemães e/ou italianas. Esse fato foi percebido e registrado pelos autores Horst e Krug (2020) quando analisavam os dados do Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF), (Horst; Krug, 2021), e do Atlas Linguístico contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata - *Hunsrückisch* (ALMA-H) (Altenhofen, 2016 apud Horst; Krug, 2020, p.1281). Os autores acreditam que o público jovem tem abandonado a língua por falta de incentivo dos pais, que pensavam que “seus filhos teriam problemas com o aprendizado de português nas escolas por falarem a variedade alemã” (Horst; Krug, 2020, p.1281). Ou, por insegurança de que seus filhos sofressem punições, assim como os pais ou avós por empregarem a língua alemã, como na época da Era Vargas. Contudo, dentre os motivos apresentados pelos autores supracitados, o que mais chama a atenção e destacamos aqui é o “desinteresse por parte dos jovens por uma variedade linguística sem prestígio, no caso específico dos dados do ALMA-H,

vista também como a variedade do agricultor/colono, dos avós, uma língua dos velhos e nada habitual entre os jovens" (Horst; Krug, 2020, p.1281). Essa visão revela, uma vez mais, a influência das mídias e o ciclo ainda tão forte de homogeneização presente. Isso nos permite inferir que as medidas tão severas adotadas no passado ainda são sentidas no presente, pois inculcaram medos e ameaças que ainda ressoam nos descendentes de imigrantes.

Spinassé (2008) corrobora esta percepção dos autores e sinaliza que pelo contato que o alemão teve com outras línguas, foram sendo feitos empréstimos, e isso aliado a outros fatores gerou um estereótipo negativo e errado com relação às variedades do alemão. "As novas gerações de descendentes cresceram estabelecendo essa relação com sua língua materna minoritária. Muitos pais decidiram por conta própria não mais passar para os filhos a variedade dialetal por a considerarem inútil" (Spinassé, 2008, p.3).

No entanto, um fato interessante que tem-se observado em municípios com cooficialização de línguas de imigração ou línguas de herança ou até mesmo em localidades que tem um grupo expressivo da população de uma mesma linhagem linguística como alemães ou italianos, é relacionar esse aspecto linguístico que define a cidade ao aspecto econômico. Essa "jogada" que reforça para a população a identidade, (seja ela alemã, italiana ou outra) daquele espaço, figura forçadamente como uma forma de prestígio à população e tenta inserir a língua como mantenedora.

Além desse viés econômico adotado em muitas regiões, outra alternativa que muitos professores, sejam de línguas estrangeiras ou de componentes específicos, adotam na busca por vislumbre à diversidade linguística de um povo, são "atividades folclóricas, festivais e festas típicas de imigrantes ou celebrações como o Dia do Índio. Entretanto, muitos destes eventos servem apenas para reforçar estereótipos presentes na nossa sociedade" (Broch, 2012, p.78) realizando um papel inverso do esperado.

Vale lembrar também a relação próxima de língua e poder, uma vez que, como vimos no capítulo anterior, uma língua é definida como dominante e sua imposição e exigência se dão, em maioria, por questões políticas. Calaforra (2003, p.4) corrobora esta visão, de que "la lengua no minorizada —o lengua vigente— es uno de los elementos fundamentales de integración y exclusión social: la posición del sujeto en la estructura social se ve parcialmente determinada por su mayor o menor dominio de la lengua vigente."

Essa visão de língua com maior ou menor poder é rapidamente observada e aprendida, especialmente pelas crianças. Falantes bilíngues e/ou de variedades minorizadas acabam fazendo a substituição da sua variedade pela variedade de prestígio, ou seja, “los hablantes de un idioma minorizado se hallan *como extranjeros en su propia casa*. El uso de la lengua minorizada se reduce a ser un *derecho* de sus hablantes, en vez de servir las funciones sociales de una lengua vigente” (Calaforra, 2003, p. 4).

Com bastante frequência é possível observar que as línguas minoritárias vão perdendo espaço e direitos. Antes da valorização pelo emprego de diferentes formas linguísticas ou variedades observa-se a perda de oportunidades. “La ley puede posibilitar en mayor o menor grado el uso de las lenguas minorizadas, pero imposibilita e impide que estas puedan acceder al estatus de lenguas completamente vigentes” (Calaforra, 2003, p.4).

É relevante refletir a respeito do espaço das línguas minoritárias e da “necessidade” de homogeneização em favor da língua majoritária. Há carência de políticas linguísticas que assegurem a manutenção destas línguas minoritárias e lhes deem espaço para sobreviver e permanecer em uso. Assim como destacam os autores Horst e Krug (2020, p.1275), “é lamentável e inaceitável que hoje, em pleno século XXI, ainda haja preconceito em relação ao ser bilíngue no Brasil e que esse preconceito possa ser um resquício do que nossos antepassados viveram em tempos de ditadura.” Esse preconceito que os autores sinalizam pelo ser bilíngue, se reforça ainda mais quando o indivíduo é bilíngue em uma língua minoritária.

Aqui aparece uma característica natural das línguas minoritárias. Para elas, tudo é político. Segundo Ponso (2017, p.200), “nas grandes literaturas, o foco é o indivíduo, e o social é cenário, [...]. Na literatura menor, é o contrário: o seu espaço, sendo exíguo, faz com que todas as questões individuais estejam imediatamente ligadas à política”. Essa observação revela o outro lado das línguas minoritárias que nem sempre é visto. Por ter esta condição, e por ser do conhecimento de seus usuários, estes se colocam em posição de inferioridade, e se sentem como vítimas da sociedade. É por isso que, em partes, “o evento/performance multilíngue nunca se separa dos cenários estatal, burocrático, administrativo, jurídico, educacional, econômico, político que lhe atribuem e destinam valores sociais” (Ponso, 2017, p.200).

Para Calaforra (2003, p.5), esse cenário em que se encontram as línguas minorizadas se dá “porque la comunidad afectada es predominantemente *impotente*

ante la regulación social del uso lingüístico.” Ou seja, é como se a população não tivesse muitas alternativas ou poder para contrapor e defender seus interesses e identidade linguística. Isso ocorre pela dependência de poder que recobre a língua majoritária versus a que recobre a língua minoritária.

Pensando nesse processo que as línguas minoritárias percorrem é necessário expandir a compreensão de que a sociedade como um todo acaba sendo prejudicada com a morte de uma língua. Altenhofen e Morello (2013, p.21) sustentam essa ideia de que,

> a perda de uma língua, como de qualquer outro patrimônio cultural imaterial, representa um problema que diz respeito não apenas aos cidadãos que detêm ou que estão responsáveis pela salvaguarda desse patrimônio, mas também da sociedade majoritária, que perde nuances significativas da sua constituição, e do Estado democrático que se configura como “um Estado de todos”.

É possível aproximar a afirmação de que a língua não respeita uma barreira imaginária como fronteiras de municípios, estados e países. Logo, quando uma língua morre, configura-se como uma perda mundial.

Outro fator interessante que é interpolado quando pensamos em processos de minorização ou de língua minoritária é a relação da atualidade com o passado, como mencionado anteriormente. Contudo, destacamos a visão de que,

> no se nos escapa que el argumento pretendidamente liberal siempre es esgrimido desde una posición dominante, de ventaja previa en el mercado lingüístico, una posición en ocasiones cercana al monopolio; si desde este punto de partida se dicta anatema contra la regulación de la oferta y la demanda, la partida está ganada de antemano (Calaforra, 2003, p.6).

Em outras palavras, nada do que vivemos hoje é reflexo do acaso, senão de decisões e escolhas pretendidas, pensadas e calculadas. O importante papel dos linguistas e da sociedade como um todo, mas primeiramente da população diretamente afetada, é unir forças e buscar maneiras e estratégias de reviver esta cultura, esta língua de modo que não fique na memória das antigas geração, mas que perdure, se fortaleça de modo que sua continuidade seja garantida e assegurada por práticas e políticas de manutenção linguística.

No entanto, reconhecemos que esse movimento, bem como a criação e efetivação de políticas linguísticas, de manutenção, permanência ou qualquer outra

que figure como desafiadora à realidade que temos hoje é uma tarefa difícil. Calaforra sinalizava esta dificuldade ainda em 2003, e, podemos retomá-la como atual, pois

> una política lingüística democrática y verdaderamente liberal es algo muy sencillo de formular — y muy difícil de realizar. Se trata de un intento de gestionar la diversidad de manera que los grupos lingüísticos implicados tengan el poder necesario para asegurarse una existencia digna (Calaforra, 2003, p.8).

Diante do panorama que vem se criando e as perspectivas para um futuro próximo é mais do que necessária a elaboração efetiva de políticas públicas e linguísticas que abarquem as provisões básicas destes cidadãos na sociedade. Uma vez que, toda essa miscigenação que formou e continua formando este espaço é refletida na educação.

3.3 VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Nesta seção apresentaremos algumas compreensões sobre os conceitos de variação linguística e preconceito linguístico. Levantando conhecimentos já consolidados acerca dos tópicos mencionados, elaboramos uma discussão com os autores a fim de enriquecer saberes.

Iniciamos observando um fenômeno comum a língua, o preconceito linguístico, que para Coelho *et al.*, (2012, p.35) “é julgar falantes ou grupos inteiros em uma comunidade pelas formas linguísticas que empregam (e essas formas geralmente são as que se afastam do padrão)”.

Esse preconceito está fortemente atrelado ao estigma que essas pessoas ou grupos sentem ao sofrerem o preconceito linguístico. “O portador do estigma - da marca - chama a atenção e provoca variadas reações no meio em que vive e nas pessoas com as quais se relaciona” (Zugno, 2010, p.7). Essa relação é marcada por superioridade e inferioridade ocupando cenários e papéis opostos. Em contrapartida, aquele que sofre o preconceito ou é estigmatizado usualmente é visto como inferior social, linguístico e culturalmente.

Especificamente no ramo da língua, entendemos que

> O argumento é que há, em uma língua, construções corretas e incorretas, melhores e piores, e que os falantes que “erram” em suas escolhas ao falar

> e ao escrever são, consequentemente, também imperfeitos, pessoas que ou desprezam ou que têm dificuldade em atingir o nível em que só se empregam as construções aceitáveis/ corretas (Coelho *et al.*, 2012, p.35).

É interessante pontuar que essa construção de correto e incorreto, adequado e inadequado vem sendo construída mais recentemente. A não muito tempo a rigidez entre certo e errado perdurava. Talvez como um reflexo das duras cobranças e imposições feitas no passado para que se falasse o português perfeitamente, sem traços, léxico ou prosódia de outras línguas.

Com relação ao nível que determinado falante alcança e produz em sua fala dentro da sociedade, faz-se necessário recordar do conceito de domínios linguísticos, apresentado por Haberland (2019, p.399)[13], "they are, [...] real for participants due to the mutual expectation consensus based on the role-relations of the participants, the (institutional and activity-related) settings and the topic under discussion." Esses domínios são na verdade os diferentes papéis que assumimos e ocupamos na sociedade. Assim, temos como exemplo o domínio familiar, o domínio da escola, o domínio da igreja, entre outros. Em cada um destes espaços, inconscientemente adequamos nossa fala para pertencer àquele lugar, empregamos expressões e palavras que talvez não usamos em outros domínios. Essa é a dinamicidade da língua que permite e promove o relacionamento entre diferentes espaços da sociedade por aquele que nela transita.

Cabe ressaltar ainda que em situações de preconceito é comum que os sentimentos negativos que são impelidos ao outro acabam ressoando e refletem os sentimentos daquele que sofre com este estigma. A fim de minimizar esse sentimento e impressão, "uma das estratégias é esconder ou eliminar signos que se tornaram símbolos de estigma" (Frosi; Faggion; Dal Corno, 2010, p.21). Muitos são os traços, escolhas linguísticas ou prosódia que são alvos dessa prática, mas ressaltamos um deles que ilustra este fenômeno. O uso do estereótipo "colono", que segundo Frosi, Faggion e Dal Corno (2010) recebeu um olhar negativo. Esta palavra em sua origem designa aquele que trabalha na área rural. Entretanto, nesta reconfiguração ganhou um olhar pejorativo "de indivíduo pouco afeito à vida urbana, de maneiras rudes, ignorante, frequentemente pobre. Identificado por uma maneira de ser, uma maneira de vestir, uma maneira de falar" (Frosi; Faggion; Dal Corno, 2010, p.109). Esse

[13] "eles são [..] reais para os participantes devido ao consenso de expectativa mútua baseado sobre as relações de papel dos participantes, as configurações (institucionais e relacionadas à atividade), e os temas em discussão." (Haberland, 2019, p.399, tradução nossa)

exemplo ilustra como a sociedade é quem arbitra as regras de inclusão ou exclusão, assim como formas de maior ou menor status a serem empregadas.

Ainda em referência ao olhar negativo agregado à palavra colono, Spinassé (2008) traz uma compreensão que pode ser mais uma possibilidade da relação criada entre valor e palavra. Em seu estudo a autora faz uma análise mais voltada à variedade *hunsrückisch*[14] e o seu contato com o português, os motivos pelo desprestígio dessa variedade e o seu desuso que vem crescendo nas últimas gerações. Para Spinassé (2008), justamente pelo contato que essas variedades tiveram com o português, acabou ocorrendo a mistura e/ou empréstimo de alguns termos. Somado a isso, o "status de seus falantes (na grande maioria colonos), essas variedades foram sendo desprestigiadas ao longo do tempo, carregando consigo uma conotação pejorativa por serem "desvios do padrão", "erradas", "apenas dialetos" (Spinassé, 2008, p.3). Esse estigma fez com que a nova geração não quisesse usar esta variedade, distanciando-se do olhar pretensioso e que os vincularia direta ou indiretamente aos colonos. No entanto, ainda há crianças que aprendem o *hunsrückisch* em suas casas e tem contato com a língua portuguesa somente na escola. Contudo, "tanto na aula de língua portuguesa como na aula de alemão-padrão, esses alunos são vistos, devido ao seu bilingüismo, como problemáticos, representando, para alguns professores, uma ameaça para o aprendizado bem sucedido" (Spinassé, 2008, p.3).

Esse olhar duvidoso e negativo perante o uso de outra língua que não o português se deve a uma construção errônea sobre o bilinguismo. Há muitos anos edificou-se a ideia de que os atrasos na aprendizagem apresentados por um grupo de crianças, filhas de imigrantes estabelecidos nos Estados Unidos se devia ao fato de serem bilíngues (Aquino, 2009). Com o avanço da ciência e estudos desenvolvidos na área, atualmente sabemos que não há distúrbios de aprendizagem em indivíduos bilíngues, senão, pelo contrário, um benefício e melhor desempenho cognitivo.

Nesse sentido, também é pertinente aqui realçarmos o mito de que o indivíduo bilíngue terá atrasos. Em seus estudos Othero (2017) enfatiza e apresenta vários

[14] O hunsrückisch é uma variedade de base germânica, desenvolvida a partir dos dialetos vindos de regiões de língua alemã que hoje correspondem à Alemanha, à Áustria, à Suíça, à Polônia e a partes da Rússia. O hunsrückisch é visto como uma coiné, pois acabou mesclando em si características dos diferentes dialetos que no Brasil foram colocados em contato nas comunidades heterogêneas. Além disso, o hunsrückisch ainda se deixou influenciar pelo português também por resultado de um processo de contato lingüístico, principalmente após o período de proibição do alemão no Brasil durante a nacionalização de Vargas (Spinassé, 2008, p.3).

estudos que comprovam aspectos positivos de ser bilíngue. O autor salienta que quando mais cedo inicia-se o processo de aquisição bilíngue, melhores serão os resultados, justamente pela criança estar no período de desenvolvimento crítico, que vai até a puberdade (por volta dos 13 anos). No entanto, não é impossível aprender uma língua após a puberdade, mas, é comprovadamente mais difícil de atingir o nível de proficiência similar ao de um nativo (Othero, 2017).

Com relação aos benefícios de ser bilíngue, Othero (2017) elucida o estudo de Woumans *et al.* (2015 apud Othero, 2017) realizado em pacientes com mal Alzheimer internados em hospitais europeus. Segundo os autores, do total de pacientes com a doença, aproximadamente metade era monolíngue e metade, bilíngue. As conclusões observadas é de que “os pacientes que sabiam mais de uma língua manifestaram a doença cerca de quatro anos e meio mais tarde do que os pacientes que dominavam uma única língua” (Othero, 2017, p.142-143). Dessa forma, fica comprovado com dados científicos que o domínio de mais de uma língua pode retardar o aparecimento de doenças como o mal de Alzheimer (Othero, 2017).

Contudo, o medo de que a língua portuguesa concorresse com outras línguas de uso em massa, intencionalmente gerava um olhar preconceituoso e negativo perante o emprego de outro idioma.

Esse olhar da sociedade a fim de estigmatizar determinadas variedades, línguas, escolhas linguísticas de fala, prosódia ou outro são fortemente influenciadas pelas mídias, que hoje compreendem amplamente todo o mundo. Inicialmente o rádio e a TV cumpriam com este papel, na qual almejava-se empregar a língua e as marcas linguísticas dos apresentadores. Hoje, com o avanço das tecnologias e da internet as formas de prestígio se espalham ainda mais rapidamente. Em contrapartida, acreditamos que as informações assim como o conhecimento sobre variação linguística e as práticas do preconceito se espalhem também com mais rapidez.

Cabe ressaltar ainda dentro da visão de variedades de prestígio e a dualidade adequado e inadequado que “the scientific study of language has convinced scholars that all languages, and correspondingly all dialects, are equally 'good' as linguistic systems. All varieties of a language are structured, complex, rule-governed systems which are wholly adequate for the needs of their speakers”[15] (Trudgill, 2000, p.8).

[15] O estudo científico da linguagem convenceu os estudiosos de que todas as línguas, e correspondentemente todos os dialetos, são igualmente "bons" como sistemas linguísticos. Todas as

Assim, entendemos que todos os juízos de valor são criados pela sociedade e não pelas regras linguísticas, tornando assim todas as variedades igualitárias em termos de valor, respeito e empregabilidade.

Essa visão é sustentada também no estudo desenvolvido por Restelli e Horst (2023), no qual é feito uma análise sobre as realizações de r-forte em duas cidades do oeste catarinense. As autoras esclarecem que o principal objetivo da pesquisa é "mostrar que existem registros de quatro variantes para o fonema /r/ e que, majoritariamente, a variante Tepe alveolar vozeado [ɾ], apesar de não ser prestigiada e sofrer muito estigma, ainda prevalece nos empregos" (Restelli; Horst, 2023, p.21). Fica evidente ainda, que nesta região há um preconceito fortemente ligado à variante citada. No entanto, observamos que isso ocorre pela influência tanto de fatores extralinguísticos quanto linguísticos. Assim, para ilustrar este cenário, "vale destacar que a variante Tepe alveolar vozeado [ɾ] sofre estigma em contextos de realização urbana, mas que, em zonas rurais ou periféricas não se registra um sentimento negativo perante o seu uso (conforme relato dos informantes)" (Restelli; Horst, 2023, p.21).

Por isso, generalizar um contexto, ou acreditar em uma verdade absoluta também são formas de segregar o preconceito e até de conduzir a sociedade para uma visão errônea do que é ou pode ser correto. Em seus estudos, Restelli e Horst (2023) observam nos excertos de fala de alguns informantes que houve uma alteração na escolha do fonema [r].

> Pode-se supor que as informantes tenham "escolhido" alterar seu modo de falar buscando enquadrar-se em padrões, empregando uma variante de prestígio usada por pessoas de maior poder. Contudo, são hipóteses que se fortalecem no relato das informantes quando contam os episódios em que sofreram preconceito linguístico pelo seu modo de falar (Restelli; Horst, 2023, p.20).

Assim, salientamos que "não significa dizer que outras variedades não concorram concomitantemente com a de maior emprego, mas, que nem sempre o maior emprego configura-se como a variedade de maior prestígio" (Restelli; Horst, 2023, p.21).

Dissipar discursos contrários à prática do preconceito são tarefas que precisam ser incentivadas pelos professores que, por sua vez, só poderão cumprir com esta

---

variedades de uma língua são sistemas estruturados, complexos e governados por regras que são totalmente adequados às necessidades de seus falantes. (Trudgill, 2000, p.8, tradução nossa)

função se tiverem clareza e domínio das valorações da língua e da diversidade linguística. Também reiteramos que a língua é identidade e que se tivermos preconceito estaremos atingindo o indivíduo profundamente. Bagno (1999) apresenta compreensões ainda pertinentes sobre preconceito linguístico, refletindo que “a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.” (Bagno, 1999, p. 15).

Outro aspecto relevante que influi sobre a prática e disseminação do preconceito linguístico é fruto de um modelo de educação tradicional, no qual os professores vêem-se, muitas vezes, desacreditados em um futuro melhor. Entretanto, assim como ressalta Bagno (1999, p.127) “podemos praticar alguns pequenos atos subversivos, uma pequena guerrilha contra o preconceito, sobretudo porque nós, professores, somos muito importantes como formadores de opinião.”

Em um recente estudo, Horst *et al.* (no prelo) reforça esta percepção preconceituosa que ainda está fortemente vinculada com a escola. Segundo os autores, caso não mudemos nossa óptica de trabalho, assim como as atitudes tomadas frente a imigração e chegada de novas etnias, “iremos nos valer das mesmas políticas linguísticas definidas na oportunidade com os imigrantes que chegaram ao Brasil no século 19” (Horst *et al.*, no prelo, p.78). Essa postura muito longe de valorizar, fadará a repetição e segregação de velhas práticas preconceituosas.

Não obstante, ainda em 1999, Bagno sinalizava um cenário social referente ao preconceito linguístico que acreditamos ainda representar o que vivemos.

> Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível [pg. 139] quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização (Bagno, 1999, p.127).

Fica evidente que, assim como o processo de aquisição de uma língua por adultos é mais lento e demorado, o processo para mudança de paradigmas e das crenças e atitudes da sociedade vão se alterando lenta e processualmente, caso se tenha o firme propósito de mudar. Essas mudanças que num geral caminham por passos pequenos no decorrer dos anos, se freadas prolongarão ainda mais a implementação de novos horizontes.

Além disso, “o prestígio ou o estigma que uma comunidade associa a uma determinada variante tem o poder de acelerar ou de barrar uma mudança na língua” (Coelho *et al.*, 2012, p.32). Entendemos que as variedades não padrão tendem a ser inovadoras, pois refletem o uso da língua, enquanto a variedade padrão é mais conservadora. No entanto, apesar de a primeira acompanhar a evolução dos tempos, ainda é a que mais sofre estigma. Muito desse olhar pejorativo é criado pela própria sociedade, que consciente ou inconscientemente vai sendo modelada para acreditar naquilo que os demais creem. Segundo Grosjean (2001, apud Frosi; Faggion; Dal Corno, 2010, p.23),

> via de regra a língua do grupo dominante, a língua de prestígio, é considerada, pela sociedade em geral, mais bonita, mais expressiva, mais lógica e mais capaz de exprimir pensamentos abstratos, enquanto a língua minoritária tende a ser considerada agramatical, empobrecida, rude, tornando-se objeto de ataque. O próprio fato de a língua ser chamada de *dialeto* a menospreza, ao contrapô-la à *língua oficial.*

Assim, essa visão que é forjada acaba incentivando o preconceito, fazendo com que a língua portuguesa (língua oficial) em sua variedade padrão seja posta como um ideal de fala. Esquecesse, entretanto, que idealizar algo que raramente é produzido não torna uma língua o reflexo do seu povo. Para Trudgill (2000, p.13) “A language can affect a society by influencing or even controlling the world-view of its speakers.”[16] Sendo dessa forma estabelecido o prestígio e o estigma por escolhas e influências sociais, conduzindo os rumos e escolhas dos sujeitos pelos interesses daqueles que detém o poder.

Cabe ressaltar ainda que muitos cidadãos se espelham em marcas linguísticas empregadas pela classe dominante, ou pelos que têm uma condição econômica melhor, assim como destaca Maehlum (2010, p.23), a variedade padrão

> is the most prestigious variety at the national level, and it is the language that is most likely to be associated with social elites groups or persons with higher levels of education, authority and status. Consequently, the standard language is often associated with domains of society that are connected to authority, for example within universities, the media or the public scene in general.[17]

[16] Uma língua pode afetar uma sociedade influenciando ou mesmo controlando a visão de mundo de seus falantes. (Trudgill, 2000, p.13)

[17] é a variedade de maior prestígio em nível nacional, e é a língua que mais provavelmente está associada a grupos de elites sociais ou pessoas com níveis mais altos de educação, autoridade e status. Consequentemente, a linguagem padrão é frequentemente associada a domínios da sociedade

Sobretudo, porque ninguém quer ser o diferente, e nesta busca por igualdade acabam segregando o preconceito e junto dele estereótipos. No entanto, apesar de a variedade padrão ser mais conservadora, ter prestígio e ser até erroneamente considerada “pura”, por parte da população, é importante ressaltar que nenhuma variedade da língua fica inerente à variação,

> It turns out that the 'pure' homogeneous dialect is also largely a mythical concept: all language is subject to stylistic and social differentiation, because all human communities are functionally differentiated and heterogeneous to varying degrees. All language varieties are also subject to change (Trudgill, 2000, p.27).

Caminhando por essa linha alcançamos um dos propósitos da Sociolinguística em reconhecer que a língua é influenciada por mecanismos externos e internos, “tanto de uma ordem “micro”, envolvendo nosso grau de contato e de identificação com os grupos com os quais interagimos no dia a dia, quanto de uma ordem “macro”, relacionada a uma estratificação social mais ampla” (Coelho *et al.*, 2012, p.29).

Nesse sentido, oferecemos condições para que o aluno perceba a variação linguística presente no seu entorno. Coelho *et al.*, (2012, p.23) define a variação linguística como “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade, i.e., com o mesmo significado”.

Vale ressaltar que a variação é algo inerente às línguas e é registrada não somente no Brasil, mas em todo o mundo. É a variação que confere dinamicidade às línguas, pois é o verdadeiro reflexo da língua, do código em uso. É comum percebermos diferenças prosódicas, lexicais, dentre outras quando perpassamos o território nacional, fato este que é comprovado também pelos autores Timbane e Quiraque (2019, p.232),

> No Brasil, por exemplo, não se fala português da mesma forma em todos os Estados. Existem falares nordestinos, falares baianos, gaúchos e por aí em diante. Uma das maravilhas nas línguas é a capacidade que os falantes têm na intercompreensão entre variantes e variedades. O que une comunicativamente os falantes de uma mesma língua é o sistema linguístico no qual ficam armazenadas regras da construção da comunicação.

---

que estão ligados à autoridade, por exemplo, nas universidades, na mídia ou no cenário público em geral. (Maehlum, 2010, p.23, tradução nossa)

Ou seja, por maiores que sejam as diferenças entre os falares brasileiros, todos os indivíduos conseguem se compreender e comunicar, pois a língua está regida por um mecanismo que permite este compartilhamento de regras. Em outras palavras, “considerando a língua (o sistema) um conjunto de possibilidades abstratas, a norma seria então um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua. A norma é o conjunto de variantes, de hábitos linguísticos de uma comunidade de fala” (Timbane; Quiraque, 2019, p. 234).

São essas combinações de regras categóricas e regras variáveis, conforme Coelho *et al.* (2012), que conferem riqueza, flexibilidade e inovação na língua. Essa variação é, em outras palavras, a língua em uso, que a todo momento que é empregada, sofre alterações e se modifica a fim de adequar-se da melhor forma entre seus interlocutores e permitir a comunicação.

Contudo, ressaltamos e sabemos que existem formas mais ou menos adequadas para cada ambiente, assim como reconhecemos a importância de que os sujeitos conheçam e dominem a variedade padrão, pois está lhe será muito útil e usual. Essa variedade padrão, que é apenas mais uma variedade da língua, é aquela que detém o prestígio da sociedade e é eleita por esta última. Em contrapartida, “as variedades inovadoras, [...] são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade” (Tarallo, 1986, p.12).

Figuram como exemplo a marcação do plural, que, segundo a norma padrão na maioria dos casos, caracteriza-se pelo acréscimo de [s] - (as meninas). Contudo, na variedade vernacular, doravante língua falada, a marcação do plural geralmente não ocorre, seria a marcação zero [ø] - (as menina).

É papel da escola ampliar os conhecimentos do aluno, ensinando-lhe aquilo que não sabe. O mesmo se aplica à língua,

> é necessário demonstrar que a partir do que o aluno sabe podemos construir frases respeitando a outra norma oficial. Por exemplo, é sempre necessário deixar claro que todas as variedades são úteis para os seus falantes. O aluno precisa compreender que a escola exige a concordância nominal “quero dois pães”, “as meninas cantam”. E cada situação de comunicação possui sua norma (Timbane; Quiraque, 2019, p. 238).

Dessa forma o aluno ganha autonomia pelo conhecimento das diversas formas de produzir e reproduzir os seus discursos na sociedade. Com isso os indivíduos passam a conhecer quais as formas mais ou menos adequadas para serem

empregadas em cada situação, dando-lhes segurança e minimizando os efeitos e incidências do preconceito linguístico.

Ainda em relação à variação, é importante perceber que ela pode ser classificada em três tipos básicos. Segundo Cezário e Votre (2011, p.144) são elas, a *variação regional* que se define pelas distâncias espaciais entre regiões, estados, países. A *variação social* que está intimamente ligada ao quesito socioeconômico, como a procedência, o nível social, entre outros fatores. E a terceira, *variação de registro*, que diz respeito ao nível de formalidade presente e empregado na relação entre os interlocutores, seja ele escrito ou oral.

3.4 PLURILINGUISMO E LÍNGUAS EM CONTATO: UMA REGRA, E NÃO UMA EXCEÇÃO

Historicamente o Brasil teve por prática, desde a chegada dos portugueses em 1500 a imposição e homogeneização linguística em favor da língua portuguesa. Essa postura linguística revela e dimensiona o poder que é conferido à língua e a sua importância enquanto dominação.

Conforme exposto no capítulo “Descrição do ponto de pesquisa: Chapecó - Imigação e língua(s)” as estratégias iniciais de coibição do uso de variedades e línguas diferentes do português foram duras e decisivas para a criação de prestígio à determinada variedade. Especialmente na região oeste de Santa Catarina, “a falta de escolas contribuiu para que continuasse muito forte a prática dos dialetos italianos entre os camponeses imigrantes” (Vicenzi, 2008, p.35). Essa realidade propiciou e permitiu que os dialetos fossem fortalecidos e pudessem ser passados para mais gerações. Entendemos que não somente com os dialetos italianos, mas com alemães, poloneses, indígenas, entre outros.

Vicenzi (2008, p.35) ainda destaca que “a miscigenação linguística do italiano, de seus dialetos e do português iniciava nos portos e prosseguia pelo contato com o luso-brasileiros, que se encontravam próximos da região de colonização.” Raso, Mello e Altenhofen (2011, p.13) corroboram esta visão reforçando que o português brasileiro foi alterado “em grande parte pelas influências de línguas diferentes, pertencentes a famílias muito distantes: a família indo-europeia, além dos pequenos números de falantes de outras línguas”.

Contudo, essa riqueza linguística que performava como natural nos lares e comunidades não perdurou por muitos anos. Não demorou muito tempo para que a língua portuguesa passasse a figurar como língua principal nas casas de imigrantes e de falantes de outras variedades, sejam elas minoritárias ou não.

Outro aspecto interessante que propiciou o contato entre línguas e variedades distintas foi a agricultura, que gerou “a possibilidade de uma comunidade crescer em proporções não governadas pelo ambiente natural e tomar conta das comunidades não agrícolas ao redor (e de suas línguas)” (Raso; Mello; Altenhofen, 2011, p.18). A partir da consolidação de comunidades agrícolas houve um avanço social e linguístico expressivo, pois as trocas entre diferentes núcleos ficaram ainda mais importantes.

Situar o processo histórico pelo qual a língua perpassou no decorrer dos anos pinta a realidade brasileira, um país multiétnico, multicultural e multilíngue desde o seu desabrochar histórico. Ressaltamos a importância do passado para compreender a composição atual e muitos dos mitos e histórias que permeiam hoje a educação plurilíngue e contatual. Feito este curto apanhado, adentramos com dados que figuram os tempos modernos.

Num panorama global, observamos que o plurilinguismo é mais presente, predominante, do que o monolinguismo, apesar de uma expressiva maioria da população acreditar no contrário (Kuchenbecker, 2019). Essa realidade plurilíngue se configura por diversos fatores, sejam eles geográficos, políticos, organizacionais, ou outros, mas se verificam em dimensões globais.

Mundialmente o número de pessoas que buscam refúgio vem crescendo. Isso ocorre especialmente por conflitos internos, guerras, más condições de vida, dentre outros fatores. Diante desta realidade, os países vizinhos são as principais rotas adotadas pelos imigrantes. No Brasil, de acordo com o último “Relatório em números”, somente em 2022 “foram feitas 50.355 solicitações da condição de refugiado, provenientes de 139 países. As principais nacionalidades solicitantes em 2022 foram venezuelanas (67%), cubanas (10,9%) e angolanas (6,8%)” (Acnur, 2023).

Estes dados revelam que os processos migratórios não ficaram no passado constituinte das políticas públicas, mas, que são uma questão pertinente ainda na atualidade. Os fluxos migratórios intensos são percebidos em toda a sociedade, que, aparentemente, não está tão preparada assim para receber esta parcela da população.

O cenário brasileiro como um todo não escapa da estatística, contudo quando olhamos especialmente o sul do país, numa perspectiva micro, verificamos que este espaço é fortemente marcado por influências e contatos linguísticos, conforme exposto anteriormente. Além disso, ou, somado a isso, visualizamos um passado (ainda presente em determinados casos) marcado pela opressão e estigmatização. Para Oliveira (2009, p.20)

> se olharmos para nosso passado constatamos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngüe: quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos, falavam-se no país, segundo estimativas de Rodrigues (1993: 23), cerca de 1.078 línguas indígenas, situação de plurilingüismo semelhante a que ocorre hoje nas Filipinas (com 160 línguas), no México (com 241), na India (com 391) ou, ainda, na Indonésia (com 663 línguas).

Atualmente, "o número de línguas brasileiras chega a cerca de 330 línguas, sendo 274 línguas indígenas (cf. Censo do IBGE 2010) e cerca de 56 línguas de imigração (cf. ALTENHOFEN, 2013a, p. 106)" (Altenhofen, 2013, p.35). Os dados revelam que, ao contrário do mito nacional de um país monolíngue, somos uma nação de muitas línguas, logo, plurilíngue.

Raso, Mello e Altenhofen (2011) corroboram a visão de Oliveira (2009), enfatizando que,

> apesar de o Brasil parecer um país monolíngue, já que a quase totalidade da população é de língua materna portuguesa e já que somente uma parte minoritária da população possui uma certa competência de outra língua, o país, com cerca de 200 línguas, **é um dos territórios com maior diversidade linguística no mundo**: o que esconde, a um olhar superficial, essa realidade é o forte desequilíbrio quantitativo e de prestígio entre o português, língua materna de mais de 170 milhões de brasileiros e as cerca de 190 línguas indígenas (Raso; Mello; Altenhofen, 2011, p.19, grifo nosso).

Para Altenhofen e Margotti (2011, p.297) "a presença de diferentes etnias no Brasil resultou num mosaico de situações de plurilinguismo e de contatos linguísticos e um complexo e variado espectro de produções e habilidades linguísticas". Toda essa riqueza linguística se espalha pelo vasto território brasileiro e contempla e forma não só as interferências e empréstimos na L2 (segunda língua), mas também nas variedades do próprio português falado nas diferentes regiões do país.

Se tratando de interferências e empréstimos, corroboramos a compreensão de Horst e Figueiredo (2024, p.51) a respeito dos termos, no qual os autores exemplificam suas diferenças: "A interferência, como alerta Mackey (1972), deve ser diferenciada

da ideia de empréstimo linguístico: a interferência é individual e contingente, já o empréstimo é coletivo e sistemático". Ou seja, a interferência é pontual, é quando há uma pequena mistura de uma língua em outra. Diferente do empréstimo que compreende um uso generalizado, como a palavra *playlist*, exemplificada por Frizzo, Krug e Horst (2021). Segundo os autores, o empréstimo ocorre quando o falante domina somente uma variedade linguística e utiliza palavras ou pequenas expressões de outra língua em sua fala, "como por exemplo os anglicismos na língua portuguesa brasileira playlist, voucher, check-in, check-out, cool, crush, sold out, track, start-up" (Frizzo; Krug; Horst, 2021, p.237).

Mundialmente as escolas têm tido salas de aula cada vez mais multilíngues. De modo geral,

> Twenty-first century classrooms throughout the world have students who speak many different languages, often languages different from those spoken by the classroom teacher. Thus, classrooms teachers most often teach content in languages other than those the children speak at home and in communities[18] (Garcia, 2008, p.389).

As escolas que recebem em primeira mão as crianças imigrantes encontram resistência e dificuldade em realizar (respeitando) o processo de alfabetização e valorização do repertório linguístico. Entendemos que muitas vezes isso ocorre por desconhecimento ou falta de suporte, capacitação e preparo dos professores. Isso porque, tanto o universo acadêmico quanto o escolar "se baseia no monolinguismo, negando toda a biografia linguística de indivíduos que não têm o português como língua materna" (Cursino, 2020, p.420). Ou ainda, negando a existência de indivíduos com diferentes línguas maternas.

Compreendemos que para que o processo de ensino seja efetivo, estes professores precisam entender todo o contexto no qual os imigrantes ou falantes de outras línguas e variedades estão inseridos e perpassam. Assim, "beyond psycholinguistic understandings, these teachers need to know how to build on their

[18] "As salas de aula do século XXI em todo o mundo têm alunos que falam muitas línguas diferentes, muitas vezes línguas diferentes daquelas faladas pelo professor da sala de aula. Assim, na maioria das vezes, os professores ensinam conteúdos em línguas diferentes daquelas que as crianças falam em casa e nas comunidades." (Garcia, 2008, p.389, tradução nossa).

students' rst language and literacy to develop literacy in the second[19]" (Garcia, 2008, p.389).

Outro impasse que se vincula fortemente ao processo de ensino da educação básica brasileira é aquele que favorece uma das variedades da língua, sobretudo a variedade de prestígio e esquece de apresentar e ensinar sobre as demais variedades da língua ou de outras línguas, considerando o mundo cada vez mais contatual e multilíngue em que vivemos (Cursino, 2020). Essa prática que vem sendo repetida ano após ano acaba inculcando ideais e estereótipos nos estudantes que os impedem de avançar e ampliar o olhar tanto quanto poderiam em favor de uma educação e conscientização mais plurilingue.

Conforme destacam Horst e do Nascimento Bertiotti (2019, p.66)

> A superação da barreira linguística através da educação se torna parte fundamental no processo de acolhimento e integração dos refugiados nos espaços sociais. Inicialmente, porque o ensino, que leva em conta as diferentes culturas e línguas que compõem a realidade regional e nacional, promove o respeito, a tolerância e a manutenção linguística e cultural e dos estudantes.

Ressaltamos que os movimentos migratórios são processos que abalam a realidade dos envolvidos, sejam imigrantes ou moradores do país de origem. Esta nova inserção, precisa ser rápida e efetiva, especialmente na questão da língua, pois "sentir-se parte integrante de uma nova cultura passa por readaptações em diversas instâncias, mas, sem dúvida, a primeira delas é a aprendizagem da língua falada no país alvo" (Barros; Furtoso, 2021, p.9). Este é um dos fatores que permitirá o acesso a oportunidades de estudo, trabalho ou qualificação na nova nação.

Além da língua ser um dos primeiros "obstáculos" que os que chegam aqui encontram, sabemos que os choques culturais rapidamente os acompanham. Esse contato linguístico é uma das formas de prestigiar, valorizar ou inferiorizar os sujeitos. Ponso (2017, p.186) analisa esse cenário assinalando que

> a linguagem talvez seja o elemento de troca que mais sofra modificações, considerando-se a relação estreita que existe entre a estrutura social e o uso da língua pelos falantes. Do amplo e continuado contato entre falantes de línguas diversas, resultam situações diversas de multilinguismo e fenômenos linguísticos dele decorrentes, tais como *language shift*, *code-switching*, empréstimos, interferências etc.

[19] "para além da compreensão psicolinguística, estes professores precisam de saber como aproveitar a primeira língua e a alfabetização dos seus alunos para desenvolverem a alfabetização na segunda." (Garcia, 2008, p.389, tradução nossa).

Esses fenômenos linguísticos são processos naturais, que ocorrem com qualquer sujeito que esteja em processo de aquisição de uma nova língua. O *codeswitching* tem efeito sobre o nível léxico e é a forte presença da L1 sobre a L2, ou, da primeira língua sobre a língua aprendida (De Heredia, 1989). Dessa forma, o falante faz uso de palavras, grupos de palavras ou até construções extensas da sua língua na outra língua (Baker, 2001). Isso ocorre porque o indivíduo ainda não tem um vasto repertório linguístico em L2 e acaba fazendo empréstimos da L1.

Já o *codemixing*, outro fenômeno da língua em situações de bi ou plurilinguismo, também é um empréstimo que ocorre a nível lexical, porém, os empréstimos aqui ocorrem em palavras, ou níveis menores de interferência. Em outras palavras,

> The term ‘codemixing’ has sometimes been used to describe changes at the word level (e.g. when one word or a few words in a sentence change). A mixed language sentence such as ‘Leo un magazine‘ (I read a magazine) might be called codemixing. In contrast, ‘Come to the table. Bwyd yn barod‘ (food is ready) might be called codeswitching. The first phrase is in English; the second in Welsh.However, codeswitching is now the term generally used to describe any switch within the course of a single conversation, whether at word or sentence level or at the level of blocks of speech[20] (Baker, 2001, p.101).

É difícil fazer uma clara separação entre os conceitos, alguns autores chegam a considerar errôneo separar os termos acima citados. Contudo, acreditamos que é uma forma interessante de se pensar em fenômenos linguísticos mais ou menos “marcados” nas produções dos falantes.

Entendendo estas realizações e sua ocorrência natural no processo de desenvolvimento de outras línguas, resulta mais sutil e adequado o trabalho na escola. Os professores que têm suas salas de aulas cada vez mais multilíngues, como anteriormente mencionado, precisam desses conhecimentos mais aprofundados do processo bi plurilíngue. Assim torna-se mais efetiva e respeitosa a interação e aprendizagem.

---

[20] O termo '*codemixing*' às vezes tem sido usado para descrever mudanças no nível da palavra (por exemplo, quando uma palavra ou algumas palavras em uma frase mudam). Uma frase em linguagem mista como ‘Leo un magazine’ (eu leio uma revista) pode ser chamada de *codemixing*. Em contraste, ‘Venha para a mesa. Bwyd yn barod' (a comida está pronta) pode ser chamada de troca de código. A primeira frase está em inglês; a segunda em galês. No entanto, a troca de código é agora o termo geralmente usado para descrever qualquer mudança no decorrer de uma única conversa, seja no nível de palavra ou frase ou no nível de blocos de fala. (Baker, 2001, p.101, tradução nossa)

Caminhando pela inter-relação sociedade e língua, desde a atual até a do passado, é importante retomar noções de língua e poder, pois uma está intimamente ligada à outra. A escolha de homogeneização linguística adotada pelo governo em inúmeras oportunidades também diz muito sobre uma estratégia de dominação (Ponso, 2017). A eleição de uma variedade de prestígio assinala e reproduz um olhar tendencioso perante outras variedades da própria língua majoritária.

Segundo Altenhofen (2004, p.87),

> a ideia de 'um Brasil com uma única língua' parece tão forte, que mesmo o falante bilíngue, membro de uma comunidade bilíngue, onde convivem lado a lado com o português uma ou mais línguas de adstrato, é capaz de rotular nosso país de 'monolíngue', não enxergando diante do seu nariz a prova cabal de seu equívoco.

Horst, Krug e Fornara (2017) corroboram esta visão e ampliam para as línguas minoritárias ou variedades que "competem" com a língua portuguesa, predominante em todo o território nacional. Os autores, inferem, mais especificamente sobre o território da região sul do Brasil, destacando que,

> A omissão ou supressão da realidade plurilíngue, seja da coexistência de línguas ao lado das variedades do português brasileiro, seja da existência de falantes de mais de uma língua, contribuiu para retardar em algumas décadas ações que poderiam incentivar e utilizar positivamente o potencial do plurilinguismo brasileiro (Horst; Krug; Fornara, 2017, p.2).

Esse plurilinguismo vem se construindo ao longo das décadas, e, mesmo estando presente a muitos anos, ainda é carente de atenção e políticas que efetivem medidas na realização do processo de ensino. Segundo Altenhofen e Margotti (2011, p.290),

> Os contatos linguísticos surgem como um resultado natural de um movimento de imigração ou de migrações internas, que, via de regra, implica uma *transposição* de um contexto sociocultural e político a outro e, consequentemente, uma mudança de *status* social e político.

Assim, é necessário modelar um novo olhar, que entenda como normal o contato com outras línguas e que progressivamente é convertida em valorização e apreço pelas relações que se criam e estabelecem, enriquecendo a língua.

No nosso entendimento, o plurilinguismo fomenta a conscientização "por parte dos sujeitos, da natureza múltipla da sua própria identidade e da identidade dos outros, fruto não só da pluralidade de repertórios linguísticos, mas também de múltiplas pertenças e lealdades a diferentes grupos" (Lourenço; Andrade, 2011,

p.336). No entanto, sabemos que muitas pessoas ainda acreditam que o bilinguismo é um problema que precisa ser banido “quando um dos idiomas em questão não é avaliado como uma língua de prestígio - como é o caso das línguas indígenas, da LIBRAS e dos crioulos” (Maher, 2007 apud Cursino, 2020, p.419). Essa visão criada e repassada foi pensada e elaborada por políticas, visões de mundo e países monolíngues, a qual já não abarca mais a realidade mundial (Cursino, 2020).

Horst e Krug (2020) corroboram esta visão sobre o sujeito bilíngue, que precisa, com urgência, ser desmistificado. Segundo os autores,

> Ser bilíngue deixou, há muito tempo, de ser algo que atrapalha, mas a falta de acesso à informação e, por que não dizer, a formação insuficiente dos professores em nosso país e, assim como a carga excessiva de trabalho dos docentes, faz com que não tenham tempo para se aprimorarem e, assim, o mito do monolinguismo se mantém vivo (Horst; Krug, 2020, p.1290).

Diante dessa perspectiva, relacionamos essa prática como um reflexo da formação pela qual os professores passam. Ainda conforme Horst e Krug (2020, p.1289) “há poucos espaços de formação, que capacitam professores para atuar no ensino de português ou língua estrangeira na educação infantil, considerando contextos de multilinguismo.” Ampliarmos ainda que não só para trabalhar nos espaços de ensino da educação infantil, mas como um todo, incluindo o ensino fundamental, médio e até mesmo o ensino superior.

É pensando nessa capacitação, nessa nova realidade mundial que os professores precisam estar preparados, com um arsenal de informações e estudos de modo a orientar os seus estudantes “para diferentes escolhas que façam das suas biografias linguísticas biografias plurais, capazes de participar em situações de contacto de línguas e forçosamente de comunicação intercultural” (Andrade, 1997[21];

[21] ANDRADE, A.I. Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna. Aveiro, Tese de Doutoramento (não publicada), 1997.

Byram[22], 1997; Clerc & Cortier[23], 2008; Lüdi[24], 2008 apud Andrade; Lourenço; Sá, 2010, p.71).

Ainda para as autoras Andrade, Lourenço e Sá (2010), pretende-se com uma nova didática, voltada ao reconhecimento das variedades, do respeito e valorização do plurilinguismo desenvolver sujeitos que percebam "a comunicação intercultural e plurilingue no contexto da construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável, onde se persegue uma compreensão de si próprio, do Outro, das suas línguas e culturas" (Andrade, Lourenço e Sá, 2010, p.71), formando desta forma, indivíduos mais críticos e complacentes com o mundo que os cerca.

Assim, "o plurilinguismo pode ser entendido, simultaneamente, enquanto competência e valor educativo que se desenvolve ao longo da vida" (Lourenço; Andrade, 2011, p.336). Ou seja, vai muito além do ensino de línguas estrangeiras (LEs) na escola, é uma perspectiva de ensino na qual os estudantes compreendem o mundo globalizado no qual vivemos, refletem, discutem e identificam as diferentes línguas com as quais têm contato no seu cotidiano. Afinal, língua é mais do que uma competência oral ou escrita, é constituída também pela cultura, pela classe social, pela posição geográfica, dentre outros fatores (Trudgill, 2000).

Nessa perspectiva, preparar os alunos desde cedo para o ensino plurilíngue é, sem dúvidas, um excelente meio para se seguir e garantir a efetividade do processo. "Mediante novas abordagens e novas práticas curriculares que motivem as crianças para a aprendizagem de línguas, desenvolvam as suas competências comunicativas, cognitivas e (meta)linguísticas" (Lourenço; Andrade, 2011, p.336). Afinal,

> uma educação para o plurilinguismo não deve ser vista como uma exceção apenas para contextos escolares em que outras línguas são faladas nos lares, mas muito mais que isso, um direito de todos os cidadãos de terem acesso às informações veiculadas numa sociedade globalizada (Kuchenbecker, 2019, p.79).

[22] BYRAM, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon / Philadelphia / Toronto / Sidney / Johannesburg: Multilingual Matters. 1997.
[23] CLERC, S. & CORTIER, C. De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire. In Candelier, M., Ionannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M-T. (dir). Conscience du Plurilinguisme. Pratiques, Représentations et Interventions. Rennes. PUR. ISBN 978-2-7535-0649-7. 2008, p. 151-165.
[24] LÜDI, G. Politiques linguistiques pour le plurilinguisme : de la recherche à l'intervention. In Candelier, M., Ionannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M-T. (dir). Conscience du Plurilinguisme. Pratiques, Représentations et Interventions, Rennes. PUR. ISBN 978-2-7535-0649-7. 2008, p. 17-34.

Ademais, quando este processo tem início desde tenra idade, seja da exposição a diferentes línguas, seja da conscientização e valorização de diferentes repertórios linguísticos, doravante, plurilingue, os indivíduos iniciam o processo de relacionamento entre as línguas, pois desenvolvem uma competência plurilíngue entre a sua primeira língua (L1) com as demais línguas com as quais tem contato, ampliando assim suas compreensões sobre o mundo (Broch, 2012). Vale destacar ainda que o bilinguismo ou plurilinguismo está muito longe de ser algo negativo, visão sustentada a alguns anos atrás. Estudos indicam diferenças de processamento e respostas entre indivíduos mono e bilíngues, favorecendo aqueles que dominam mais de uma língua. Segundo Aquino (2009) o desenvolvimento e controle que a criança bilíngue desenvolve para selecionar e comandar os espaços de cada língua em seu cérebro confere a ela melhores resultados e habilidades quanto a concentração e controle do freio inibitório[25].

Pensando nos benefícios cognitivos, processuais e sociais que os indivíduos bi e plurilingues possuem, sobram razões para fomentar, preservar e incentivar o ensino e manutenção de políticas linguísticas que assegurem o pleno desenvolvimento das línguas. Além de manter, aproxima o conhecimento numa perspectiva positiva dos sujeitos que detém mais de uma língua, sendo ela minoritária ou não.

É com esse propósito que buscamos uma educação que seja cada vez mais inclusiva, que reflita e acolha a realidade da sociedade e seja um reflexo dela, a fim de aproximar-se dos sujeitos e não ser um contraponto distante daquilo que o contexto social expressa. Assim,

> essa promoção passa, impreterivelmente, pela construção de uma competência plurilíngue e intercultural, desde os primeiros anos de escolaridade. É a partir desta concepção que se busca uma “educação plurilinguística”. Trata-se de uma educação para a DL não só com o objetivo de incluir minorias, nem de um ensino isolado de LE, mas de promoção do plurilinguismo, por meio de abordagens de conscientização linguística e cultural (Kuchenbecker, 2019, p.79-80).

Além disso, é preciso preparar os professores, mediadores diretos dessa relação de ensino e de aproximação da sociedade ao aluno. Nesse sentido, não basta (somente) que o docente conheça as técnicas, domine o conteúdo e aplique as

[25] A região pré-frontal do cérebro é a responsável por regular o controle inibitório do indivíduo. Essa capacidade resume-se em controlar aspectos diferentes de informações conflitantes que surjam e inibir o aspecto indesejado, focando apenas o que é importante em determinada situação. (Aquino, 2009, p.235)

metodologias, pois isso reduzirá o ensino à teoria. É necessário também que este profissional permeie neste espaço conhecendo os sujeitos, sua cultura, realidade, representações e crenças (Barros; Furtoso, 2021).

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é aquela prevista pela Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1998; 2005; 2010). Segundo seu próprio autor, essa metodologia consiste em dominar e organizar uma expressiva quantidade de dados (Krug; Horst, 2022), assim como ele salienta:

> Vejam só, contrariamente à metodologia monodimensional que tem um informante só por lugar, nós temos normalmente oito, isto quer dizer, informantes de quatro grupos que se dividem por idade e por categoria sociocultural, e em cada grupo estão duas pessoas, normalmente homem e mulher. Então, em consequência, temos de quatro até oito vezes mais informações (Krug; Horst, 2022, p.9).

Podemos observar que um diferencial desta teoria é a possibilidade de acompanhar as variações da língua pelo tempo e espaço(s). Além disso, é por meio dela que verificamos as diferenças sociais, econômicas e sexuais que os indivíduos realizam em suas construções. Sobretudo, destacamos a importância do espaço entre as gerações adotadas. Fazendo o recorte entre o público jovem (usualmente entre 18-30 anos) e público com mais idade (55 anos ou mais) é possível observar a evolução da língua e se determinado fenômeno/expressão está caindo ou não em desuso.

Considerando a maleabilidade ofertada pela teoria e metodologia, optamos por empregá-la em nosso estudo, usufruindo das dimensões, adaptando-as aos interesses da pesquisa. Seus ajustes e enquadramentos podem ser conferidos nos próximos subtítulos.

4.1 SELEÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA E DOS INFORMANTES

No presente estudo realizamos uma pesquisa qualitativa com grupos de informantes do espaço escolar público estadual da cidade de Chapecó, localizada no oeste de Santa Catarina. Salientamos que os critérios definidos nesta pesquisa estão baseados na Dialetologia Pluridimensional e Relacional que considera distintas dimensões de análise, das quais destacamos a dimensão diassexual, diageracional, e diazonal (Thun, 2005, p. 71). Neste estudo, adaptamos a dimensão diatópica para

dimensão diazonal, que nada mais é do que uma nova dimensão criada a partir de adaptações da primeira (diatópica) que considera dois espaços geográficos distintos.

A análise dos dados visa majoritariamente perceber se há diferença nas compreensões dos professores pedagogos e de português/línguas quanto à diversidade linguística. Também nos importa saber se o espaço do bairro e do centro podem trazer motivações distintas, assim como a idade e o sexo dos informantes. Sempre que possível, buscaremos avaliar o espaço e o entendimento dos indivíduos sobre o tratamento desses temas em sala de aula.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade, inscrito no CAAE, 71189623.3.0000.5564 realizamos o contato com a Secretaria Estadual de Educação (SED) de Chapecó que nos orientou a visitar pessoalmente cada escola estadual, a fim de fazer a triagem e levantamento dos dados dos professores pedagogos e de português/línguas que atuam na rede nos segmentos do ensino fundamental anos iniciais e finais, respectivamente.

Optamos por selecionar a rede de ensino estadual, uma vez que ela está presente em todos os espaços da cidade, desde o bairro até o centro. Essa realidade não foi encontrada com a rede municipal que figura unicamente nos espaços do bairro. Esse cuidado em escolher dois espaços geográficos distintos é um dos critérios da pesquisa, já que pode conduzir a diferentes resultados e compreensões geradas pela influência do contexto social em que se encontram.

Este processo de triagem e levantamento dos dados foi demorado e trabalhoso, uma vez que nem sempre a pessoa responsável pelo setor de recursos humanos encontrava-se na escola no ato da visita. Neste primeiro momento o que buscamos era um panorama dos potenciais informantes, logo, registramos somente algumas informações, como nome, idade, tempo de serviço e um contato. Esses dados serviram para selecionar os informantes e até mesmo rever alguns critérios que haviam sido previamente estabelecidos. Observamos que haviam poucos candidatos com formação inferior a dois anos ou superior a vinte anos, um dos critérios iniciais da pesquisa. Outro aspecto verificado foi o número reduzido de professores do sexo masculino, sobressaliente na área da pedagogia, na qual, registramos apenas um docente.

Conforme mencionamos anteriormente, o primeiro contato foi realizado com as escolas, contabilizando os informantes de acordo com os critérios pré-definidos. Nesse percurso inicial, o que tínhamos pré-estabelecido como critérios para os

participantes da pesquisa eram no máximo dezesseis e no mínimo oito pedagogos que atuam no ensino fundamental anos iniciais e, igualmente, no máximo dezesseis e no mínimo oito professores de português/línguas que atuam no ensino fundamental, anos finais. Buscando avaliar e comparar como o conhecimento repassado por esses profissionais se aproxima ou se distancia e em que pontos isto ocorre e se verifica.

Dessa forma, os indivíduos deveriam obedecer aos critérios das dimensões diassexual (informantes do gênero masculino e do gênero feminino), diageracional, GI (geração I, 21 a 36 anos) e GII (geração II, 55 anos ou mais), e diazonal, (bairro e centro) (Thun, 2005, p. 71). Ressaltamos que apesar de não estar vinculado a dimensões, também consideramos o tempo de atuação dos profissionais como um critério de seleção. Assim, buscamos dois grupos, professores com no máximo dois anos de atuação (TA1) e professores com vinte anos ou mais de atuação (TA2). Nosso intuito com este último critério de escolha foi diagnosticar se a experiência docente poderia conduzir práticas, didáticas e escolhas distintas em sala de aula.

Após a triagem dos informantes percebemos uma nova realidade, a qual não seria abarcada pelos critérios buscados. O que visualizamos após a compilação dos dados foram idades inferiores à definida, mas simultaneamente que comportavam tempo de serviço superior. Desta forma, não haviam informantes que enquadravam-se na GII. O mesmo cenário foi percebido na GI, os informantes tinham a idade buscada, mas ultrapassaram o tempo de serviço (no máximo dois anos de atuação). Essa realidade encontrada revela que tanto os profissionais pedagogos quanto os de português/línguas tem se inserido rapidamente no mercado de trabalho.

Dessa forma, reorganizamos e redefinimos os critérios da pesquisa de acordo com a realidade encontrada, respeitando os conceitos da teoria. Assim, os indivíduos selecionados passam a obedecer os seguintes parâmetros: dimensões diassexual (informantes do gênero masculino e do gênero feminino), diageracional, GI (geração I, 21 a 30 anos) e GII (geração II, 45 anos ou mais), e diazonal, (bairro e centro) que segue sendo uma adaptação da dimensão diatópica, dois espaços geográficos distintos (Thun, 2005, p. 71). Mesmo após a alteração dos critérios, continuamos selecionando os participantes pelo seu tempo de serviço. Contudo, também realizamos alguns ajustes, de modo a contemplar a realidade encontrada. Assim, vigorou para professores com no máximo cinco anos de atuação (TA1) e professores com quinze anos ou mais de atuação (TA2).

Seguindo esta ordem, ficou estabelecida a seleção de no máximo oito e no mínimo quatro pedagogos divididos em quatro pessoas do bairro e quatro pessoas do centro. Em cada um desses espaços os informantes obedecem aos seguinte critérios: um homem e uma mulher pertencendo a TA2GII e um homem e uma mulher pertencendo a TA1GI. O grupo de professores de português/línguas também será composto por no máximo oito e no mínimo quatro informantes, subdivididos em quatro pessoas para o bairro e quatro pessoas para o centro. Estes respeitarão os mesmos critérios expostos acima, um homem e uma mulher pertencendo a TA2GII e um homem e uma mulher pertencendo a TA1GI. Assim, será possível comparar os dados de maneira igualitária uma vez que os envolvidos pertencem às mesmas dimensões.

Observamos que de acordo com os dados já obtidos é possível que os informantes do sexo masculino não sejam encontrados, especialmente na área da pedagogia. Entendemos que isso também revela um índice, no qual este segmento de ensino seja formado quase que exclusivamente por mulheres.

4.2 ESTILO DE COLETA

Alinhando os interesses da pesquisa com os preceitos da teoria e metodologia adotados, a entrevista atende a três estilos de coleta. No primeiro deles, a conversa inicial ou entrevista livre, buscamos familiarizar o informante com o pesquisador. Neste momento é criada uma atmosfera agradável, menos monitorada por parte do entrevistado. Isso faz com que os resultados e as contribuições do participante sejam mais espontâneas e próximas da realidade.

Outro ponto importante que destacamos é que pode haver no momento da entrevista, divergência entre o que o informante diz e faz. Ou seja, o participante pode estar em um momento de maior monitoramento, o que conduzirá suas respostas para situações diferentes da sua prática. Este fenômeno é chamado de “Paradoxo do Observador”, criado por Labov (2008).

O segundo estilo é o questionário dirigido. Nesta etapa foram feitas as perguntas diretas com respostas mais fechadas a respeito das compreensões do informante. O êxito desta segunda etapa esteve diretamente ligado à entrevista livre realizada inicialmente, pois, o entrevistado deu suas respostas de acordo com a abertura e confiança que sentiu anteriormente. Ainda neste estilo, incluímos uma parte

que contempla o aspecto metalinguístico. Nela buscamos ouvir e entender as crenças e atitudes do participante com relação ao preconceito linguístico e como se vê diante do tema. Assim, foi possível perceber como o entrevistado percebe a sociedade e a si mesmo, relacionando esta dependência entre ambos.

O terceiro estilo são as anotações feitas no caderno de campo. Neste foram feitas anotações extras, que nos permitiram “levar em conta contextos mais amplos, por um lado, e fenômenos interacionais como risadas, interrupções, pausas, e mudanças no tom e intensidade do outro” (Dailey-O’Cain; Liebscher, 2011, p.93, tradução nossa). que foram contabilizadas no momento da análise dos dados, uma vez que contribuem e fazem parte das impressões dos informantes.

Quanto à coleta, o corpus de análise foi obtido com gravadores de voz. Como o objetivo não está relacionado a nenhuma escola em específico, mas ao espaço de ensino estadual da cidade de Chapecó, as entrevistas aconteceram fora do local de trabalho dos profissionais envolvidos, zelando pela integridade das instituições de ensino.

Ademais, observamos que após a realização das entrevistas novas questões de interesse e análise surgiram. Por isso, em complementaridade à entrevista, os participantes receberam um formulário via Google Forms, no qual foram inseridas as questões que sentimos falta na efetivação da análise dos dados.

4.3 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS

As análises dos dados obtidos foram verificadas individualmente quando oportuno e, também, comparadas entre si, uma vez que os critérios permitem essa análise buscando verificar se há divergência ou convergência nos dados pela dimensão diassexual, diazonal ou diageracional.

A apresentação destes resultados foi feita por meio de recortes de fala dos entrevistados e em algumas questões também foi empregada a Cruz de Thun (1998; 2010), que é a organização dos resultados em quatro segmentos pertencendo à geração e a classe econômica, na qual, na parte superior encontra-se a classe alta e na parte inferior a classe baixa. No lado esquerdo da cruz está a GII (geração dois) e no lado direito da cruz encontra-se a GI (geração um), conforme ilustra o modelo abaixo. Salientamos que, como em nossa pesquisa não trabalhamos com classes

sociais distintas, os espaços da Cruz que pertenceriam originalmente à classe alta são destinados à TA2 (tempo de atuação 2). Da mesma forma, o espaço que competiria à classe baixa será ocupado pela TA1 (tempo de atuação 1).

TA2GII	TA2GI
TA1GII	TA1GI

Esta organização dos resultados em cruz oportuniza uma clara visualização em um padrão definido. Em entrevista realizada por Krug e Horst (2022), o próprio autor da teoria, Harald Thun explica o diferencial da cruz:

> com essa metodologia podemos fazer uma síntese de 4 grupos em um mapa só, sem sobrecarregar a informação. Além disso, é uma possibilidade de dar uma impressão da situação linguística em um determinado lugar [...] (Krug; Horst, 2022, p.11).

Assim, os resultados apresentados sempre seguirão a disposição de acordo com a classe, sexo e geração a qual pertencem.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentaremos os resultados obtidos com as entrevistas. Conforme mencionado anteriormente, algumas das questões serão analisadas com fragmentos da própria fala do informante. Em outras, será empregada a Cruz de Thun (1998; 2010). Para compreensão das informações no decorrer do texto, confira o modelo abaixo. No quadro 1 é possível observar o número de informantes encontrados para realização da pesquisa.

Quadro 1 - Informantes encontrados para a pesquisa

PEDAGOGOS	PORTUGUÊS/LÍNGUAS
Feminino: ● ○ / ○ ● Masculino: ○ ○ / ○ ○	Feminino: ● ○ / ○ ○ Masculino: ● ○ / ○ ○
● – Informante; ○ - Ausência de informante.	

Fonte: Restelli (2024)

Destacamos que dentre os quatro informantes que aceitaram participar da pesquisa, apenas um deles é do sexo masculino, compondo o grupo de professores de português/línguas. Este mesmo informante também é o único que atuava em uma escola do centro em 2023/2, tempo considerado para a realização da pesquisa. Ressaltamos e compreendemos que as cruzes serão organizadas, conforme o exposto acima, sem distinção de espaço bairro/centro, pois durante a análise, quando pertinente, a dimensão diatópica será evidenciada.

Salientamos que no total, conseguimos dados/contato de quarenta e oito informantes. Deste número, trinta e seis são pedagogos, dentre os quais trinta e cinco são mulheres e um é homem. Na área dos professores de português/línguas observamos um total de doze informantes, dos quais nove são mulheres e três são

homens. No entanto, após a seleção dos participantes, atendendo aos critérios buscados, restaram treze pedagogas e cinco professores de português/línguas. O quadro que segue abaixo ilustra o número de informantes que atendiam os pré-requisitos para a pesquisa, mas não aceitaram participar.

Quadro 2 – Informantes que atendiam os critérios, mas não aceitaram participar da pesquisa

PEDAGOGOS	PORTUGUÊS/LÍNGUAS
BAIRRO **Feminino** ●●● ○ ● ●● **Masculino** ○ ○ ○ ○	**BAIRRO** **Feminino** ● ○ ○ ● **Masculino** ○ ○ ○ ○
CENTRO **Feminino** ●●●● ○ ○ ● **Masculino** ○ ○ ○ ○	**CENTRO** **Feminino** ● ○ ○ ○ **Masculino** ○ ○ ○ ○
Legenda: ● – Foram contatados, mas não aceitaram participar da pesquisa; ○ - Ausência de informante;	

Fonte: Restelli (2024)

5.1 DIMENSÃO DIASSEXUAL: O FEMININO NO ESPAÇO DE ENSINO BÁSICO

Um dado interessante que observamos no período de triagem dos informantes, e que nos interessava, se confirmou na efetivação da pesquisa. Com relação a dimensão diassexual, nosso segundo objetivo, buscamos verificar se haveria uma ocupação das vagas ligeiramente igualitária para ambos os sexos. Já no primeiro

contato e tabulação dos dados observamos que isso não se confirmaria. Apesar de buscar por critérios de idade e tempo de atuação, ainda assim, se fosse desconsiderado este critério, encontramos poucos professores do sexo masculino, com uma ligeira vantagem para vagas ocupadas pelos graduados em letras. No grupo dos pedagogos encontramos somente um profissional, que, contudo, não atendia os critérios buscados.

É notável após a visualização total dos informantes a disparidade sexual no cenário de ensino. Consideramos pertinente analisar este dado, pois, sem dúvida, toda ausência computa informações implícitas. Segundo fatos do Censo Escolar 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

> o ensino básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria. Do corpo docente, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras. [...] Na educação infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes. [...] (Brasil, Ministério da Educação, 2023).

Essa disparidade sexual na ocupação das vagas deu-se por questões históricas. Na época da República Velha (1889 a 1930) houve uma instabilidade social, e a educação que era majoritariamente ocupada pelos homens sofreu uma reconfiguração. As melhores condições de trabalho e remuneração encontravam-se na indústria e no comércio, que estavam em pleno desenvolvimento. Não demorou muito para que as vagas no magistério começassem a sobrar, considerando os baixos salários que ofereciam. As mulheres que aceitavam se submeter ao trabalho, ainda que com baixa remuneração, “lotaram” o espaço de ensino. Esta oportunidade também desprendia a mulher da esfera doméstica, sua única ocupação até então (Dantas; Cruz, 2018).

Desde então, o espaço educacional básico sobretudo, figurou como uma função majoritariamente feminina, como pode-se perceber pelos registros históricos. O que verificamos em nossa pesquisa não distancia-se desse registro. No recorte que realizamos, compreendendo somente professores do ensino fundamental anos iniciais e finais, o público feminino ainda é maioria, o que confirma nossa hipótese vinculada à dimensão diassexual.

Avaliando questões relacionadas à diversidade linguística em sala de aula, torna-se oportuno comparar as compreensões dos professores de português/línguas. Atendendo especialmente ao segundo objetivo da pesquisa, com relação a dimensão diassexual. Esta que visa compreender se há diferença no trabalho com a diversidade linguística em sala de aula entre homens e mulheres. Observamos que os professores de português/línguas registram uma ligeira diferença em suas didáticas e práticas docentes.

A partir das anotações feitas no caderno de campo, da análise das expressões e informações manifestadas pelos informantes observamos que ao responder à questão **"A cidade de Chapecó recebeu muitos imigrantes nos últimos anos, principalmente venezuelanos e haitianos. Como você avalia este cenário?"** a informante de português/línguas, TA2GIIF registra o seguinte,

> Eu acho que dá uma movimentada nas pessoas para deixarem se acomodados também, porque tipo assim ó, na sala de aula, por exemplo, eu tenho que contemplar eles. Então eu tenho que inserir eles em alguns grupos, né? E esses alunos também vão ter que modificar alguma forma, acolher eles. [...]

Quando a pesquisadora insiste com a pergunta **"Então, do seu ponto de vista, seria algo positivo ou negativo?"** Ela responde: "Vejo como algo positivo e negativo porque eles também hoje em dia tira o espaço de brasileiro. Tipo nos postos de saúde e tudo né?". Já o informante de português/línguas, TA2GIIM manifesta:

> Olha, a dimensão tá muito grande e nós quanto professores estamos digamos assim com dificuldade, em certas ocasiões, digamos como se chegam, no meu caso, se chegam os Castelhano para mim, é tranquilo, a gente se comunica, a gente se entende e o fluxo segue, tá?! Agora se vem os americanos, na língua inglesa, na língua crioula, da língua francesa, eu já não vou ter esse, esse, esse domínio de poder fazer o meio de campo, e as escolas em si, não estão preparadas para isso. Nós não temos é, como que é, os… (pensa) fugiu a palavra agora… os tradutores para facilitar nossa, nossa conversa. Então assim, além desses imigrantes dos países, nós temos dos Estados, nós temos do Amapá, do Nordeste, da Paraíba, Bahia, de outras unidades que estão inseridos aqui.

Em ambos os excertos é possível observar que os professores identificam essa diversidade linguística e cultural na sociedade e em suas salas de aula. O informante TA2GIIM inclusive destaca a diversidade de variedades dentro do Brasil e do português brasileiro.

Contudo, observamos durante a entrevista com a informante TA2GIIF (português/línguas) um sentimento negativo em relação aos imigrantes, que pode ser interpretado também em seu último excerto acima, que retomamos:

> Eu acho que dá uma movimentada nas pessoas para deixarem se acomodados também, porque tipo assim ó, na sala de aula, por exemplo, eu tenho que contemplar eles. Então eu tenho que inserir eles em alguns grupos, né? E esses alunos também vão ter que modificar alguma forma, acolher eles. [...].

Essa conotação negativa sentida, pode acabar influenciando sua postura e conduta em sala de aula. Quando a informante diz "**eu tenho que** contemplar eles. Então **eu tenho que** inserir eles em alguns grupos, né?" *(*grifo nosso) percebeu-se o sentimento de obrigatoriedade.

5.2 DIMENSÃO DIAZONAL: ANÁLISE DE ASPECTOS LINGUÍSTICOS E LÍNGUA(S)

A primeira questão analisada em cruz busca compreender quais línguas os informantes têm e/ou tiveram contato durante sua vida. Além disso, retoma uma perspectiva histórica na maioria dos casos, quando os participantes se remetem às suas origens e relembram as línguas empregadas pelos avós maternos e paternos. Nesta questão, obtivemos o seguinte registro:

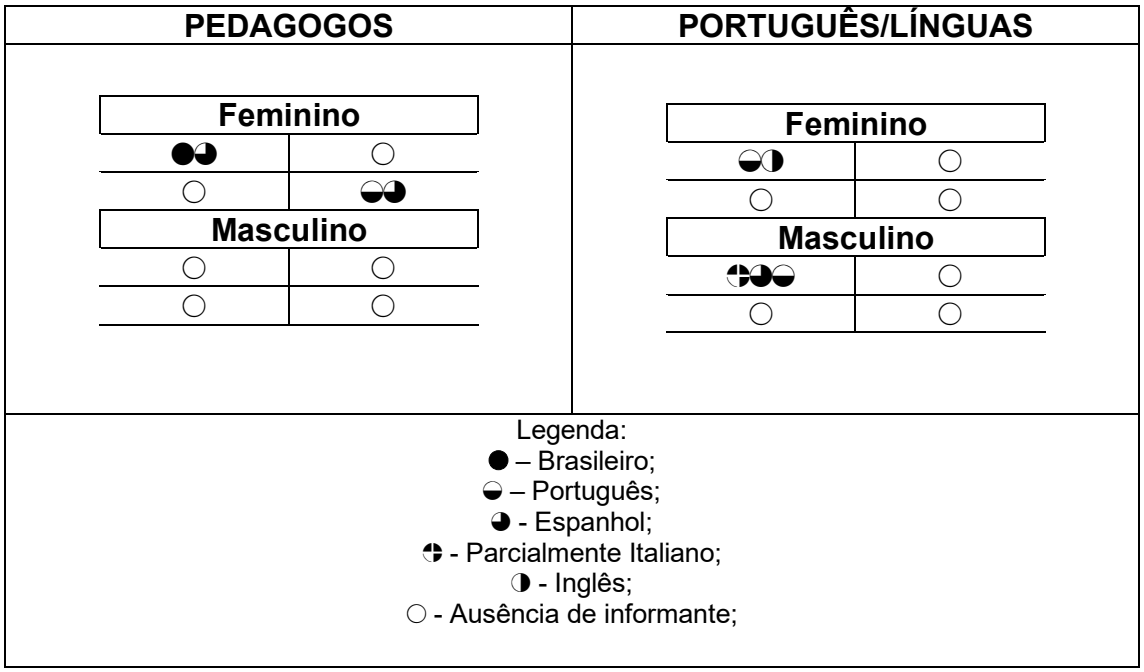
Quadro 3 - Parte 2, Questão 4 - Que línguas costuma falar na família? (Quantas vezes? Quando, com quem?) (KRUG, 2004; STEFFEN, 2007. Adaptada)

PEDAGOGOS	PORTUGUÊS/LÍNGUAS
Feminino ●◔ ○ ○ ◒◕ **Masculino** ○ ○ ○ ○	**Feminino** ◒ ○ ○ ○ **Masculino** ◒◔ ○ ○ ○
Legenda: ● – Brasileiro; ◒ Português; ◔ - Italiano; ◔ - Castelhano; ◕ - Dialeto Italiano; ○ - Ausência de informante.	

Fonte: Restelli (2024)

A fim de explorar de forma mais clara as informações obtidas, para esta primeira pergunta foram elaborados dois quadros. Neste segundo, especificamente para atender a questão **“Que línguas você entende? (KRUG, 2004; STEFFEN, 2007. Adaptada)”**. Assim, observamos que os contatos e experiências com outras línguas se ampliam.

Quadro 4 - Parte 2, Questão 4 - Que línguas você entende? (KRUG, 2004; STEFFEN, 2007. Adaptada)



Fonte: Restelli (2024)

Em ambos os quadros é possível observar os ricos contatos linguísticos registrados. Nenhum dos informantes se auto identifica como falante de uma única língua, senão, com o conhecimento mínimo em pelo menos duas variedades linguísticas. Esses dados revelam e reforçam as informações apresentadas e discutidas em seções anteriores, de que temos à disposição e somos muito mais do que falantes apenas da língua portuguesa, ou, apenas falantes do brasileiro.

Esses dados reforçam a importância do olhar refinado, que valorize aquilo que temos presente em nosso meio e cotidiano. Além disso, conforme Altenhofen (2013, p.37) quando conseguimos compreender o plurilinguismo não como uma exceção, já estaremos mais próximos de um panorama educacional positivo e mais inclusivo.

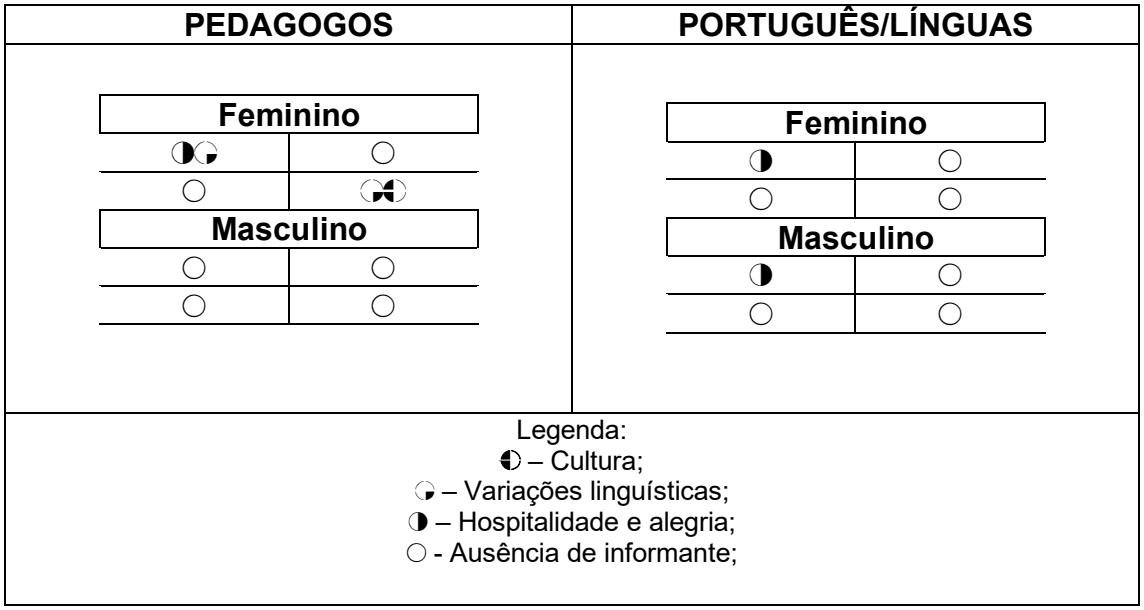
Nesse sentido, o que observamos em ambos os gráficos condiz com o que expõe Altenhofen (2013, p.37),

> [...] é preciso ampliar a definição de bilinguismo ao de plurilinguismo como a "habilidade de uso ativo ou compreensão passiva de mais de uma variedade de língua", em que não está em jogo a proficiência em ambas as línguas, mas a postura de ser e agir plural.

Partindo dessa compreensão, podemos considerar que todos os informantes têm determinada proficiência em mais de uma língua, podendo ser, portanto, reconhecidos como sujeitos plurilíngues.

Um fato interessante que observamos em complementaridade a esta primeira questão de análise ocorre na questão **"Se fosse dizer o que mais identifica um brasileiro, diria que é o quê? Por quê? (ADAPTADA)"**. Ao passo que todos os informantes têm contato e domínio de pelo menos duas línguas, os professores de português/línguas desconsideram aspectos linguísticos para caracterizar os brasileiros enquanto as pedagogas enfatizam especialmente as diferenças linguísticas.

Quadro 5 – Parte 2A, Questão 8 "Se fosse dizer o que mais identifica um brasileiro, diria que é o quê? Por quê? (ADAPTADA)"



Fonte: Restelli (2024)

A informante pedagoga TA1GIF registra o seguinte, em resposta à pergunta supracitada:

> A linguagem né, o jeito que se fala, porque tem bastante gírias, que não tem como explica as gírias que é utilizadas. A questão de vestimentas, a cultura, mas também é muito grande o Brasil, cada região vai tê um jeito de se expressar. Às vezes até pelo jeito de cada pessoa se expressar na cultura que tá vai dizer assim, ah, aquela pessoa é do nordeste, do norte, do sul né, só pelo jeito de falá.

E a participante pedagoga TA2GIIF, manifesta:

> Eu faço muito Cruzeiro Internacional. Então eu percebo muito essa variação de línguas, é… dentro de um cruzeiro. Não sei se você já teve oportunidade? (pesquisadora responde não). Então dentro de um cruzeiro, principalmente internacional, você fala, você conhece pessoas de, de, todos os lugares, dos cantinhos do mundo, né? Então é uma variedade linguística muito grande, e o brasileiro ele, ele, ele se destaca.

Nos chama a atenção que justamente os profissionais que investigam e trabalham diariamente com a língua não a mencionam como um aspecto identitário. Por outro lado, é importante perceber como as profissionais pedagogas vislumbram características linguísticas (especialmente variações) e as atrelam ao reconhecimento da identidade brasileira.

Outra questão que surge ao analisarmos estas respostas é que talvez os professores de português/línguas, por terem mais domínio e conhecimento do assunto, quando comparados aos pedagogos, podem considerar as variações dentro da própria língua de forma abrangente, entendendo que essas variações são encontradas em todas as línguas, e por isso não considerem relevante as mencionar. Entendemos que são hipóteses divergentes e que não poderemos ter uma certeza perante a questão. No entanto, vale a pena refletir sobre os níveis de compreensão e relação à identidade que ambos os profissionais enlaçam ao definir um sujeito brasileiro.

Compreendemos também que rapidamente ligar aspectos linguísticos a identidade brasileira, pode estar atrelada ao Paradoxo do Observador (Labov, 2008), conforme exposto anteriormente, uma vez que as participantes (TA1GIF e TA2GIIF) poderiam deduzir que esta seria a resposta “esperada” pela pesquisadora. Em contrapartida, os graduados em letras enalteceram características pessoais, como a hospitalidade e a alegria expressa pelos brasileiros. Na fala de ambos os entrevistados pode-se perceber uma tentativa de estabelecer vínculos às questões sociais. Nesse sentido, incluindo tanto aspectos linguísticos quanto culturais, compreendemos que a soma destes fatores também é constituinte da identidade, conforme expõem Timbane e Quiraque (2019, p.232),

> dentro da variedade pode-se identificar a cultura do falante. Toda variação linguística é incentivada pela cultura, pela tradição, pelo desenvolvimento econômico e político que se apresenta em cada lugar geográfico. [...] Os falantes identificam-se através da língua, no seu uso e, assim, eles veem a língua como um símbolo da sua identidade social.

Essa reflexão representa um dos muitos aspectos que oportunamente poderiam ser debatidos em sala de aula. De modo especial, sobretudo, em espaços de ensino que são formados pelo público imigrante, no qual, há tanto a ser explorado e incluído. Promover nos estudantes esta percepção de que língua é identidade e que, através dela muito é revelado e dito, sem ser explicitamente mencionado.

Nesse percurso, Cursino (2020) elenca, em seu estudo, uma série de ações que poderiam ser adotadas buscando melhorar, alterar e reconfigurar os espaços de ensino, tornando-os mais inclusivos em relação à diversidade linguística. Para o autor,

> é fundamental que profissionais que atuam com estudantes de outras nacionalidades, em especial com a comunidade migrante / refugiada, desenvolvam sua competência plurilíngue para que possam abrir espaço para o plurilinguismo de seus alunos em sala de aula, quebrando assim, a tradição monolíngue presente nas instituições de ensino, bem como em sua própria formação (Cursino, 2020, p.421).

Nesse sentido, destacamos a didática e ações adotadas pelo informante de português/línguas, TA2GIIM. Quando questionado sobre a diversidade linguística em suas salas de aula e o trabalho que ele mesmo realizava, o informante manifestou:

> Eu acredito que em primeiro momento, é conhecer eles, fazê o diagnóstico, conhecê e se essa pessoa permite, dialogar. Se em curto prazo consegue se comunicar em português a gente vai dialogando, buscando aonde ele está, o que ele fez deixou de fazê [...] teve uma aluna, era ela haitiana e tava nessa apropriação da escrita. Então eu comecei a colocar o português colocando as palavras corretas e embaixo passando a limpo, ele fazia muito bem, duas e três ele já tava conseguindo elaborar frases, produzindo textos. Então se se empenha, a gente faz essa meio de campo e flui. E ele se sente o protagonista, importante. Já também como os Castelhanos que também estão em grande maioria, se você falar isso, para mim, eles vão se sentir acolhido e vão se sentir valorizados, “Ó tem alguém que nós entende, que entende a nossa língua”. Então acho que esse facilitar para mim, todo o professor tem essa formação. Então, eu tenho esse privilégio de ter (referindo-se ao espanhol), já alguns não tem. Então eu acho que o tradutor nas escola ele seria fundamental. Um poliglota aí nos idiomas que tão surgindo a nossa casa.

Esse fragmento corrobora a citação de Cursino (2020), na qual é possível ver o informante aplicando e conduzindo um trabalho inclusivo, respeitando e valorizando seus estudantes.

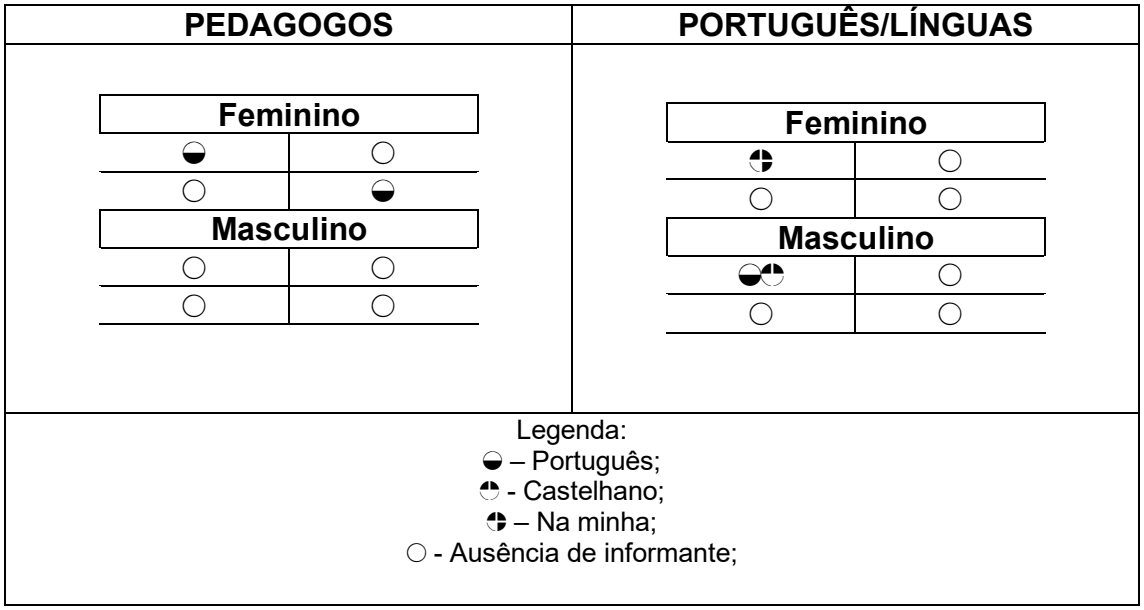
Este mesmo participante (TA2GIIM) em outro momento da entrevista menciona o caso de um trabalho de literatura feito com uma turma envolvendo o livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. Nesta atividade o entrevistado fez uma ponte entre a literatura e uma de suas estudantes, uma nordestina. Segundo o informante, ela pôde

mediar o enredo da história, enaltecendo sua região de origem, linguagem e cenário, apresentando aos colegas um pouco do seu conhecimento.

Nestas duas situações descritas, fica claro a importância do conhecimento dos conceitos linguísticos basilares, práticas e didática de sala de aula. A postura adotada pelo informante de português/línguas, TA2GIIM caminha para um ensino mais inclusivo, que aproveita os repertórios linguísticos presentes na sala de aula e os valoriza, os insere e proporciona para os demais estudantes experiências e exemplos práticos do cotidiano, que poderão ampliar suas compreensões de mundo e de si mesmos na sociedade.

Nessa linha de discussão, partimos para a análise da próxima questão.

Quadro 6 – Parte 2B, Questão 9 “Quando você encontra um estranho na rua de sua cidade em que língua você fala com ele? (Krug, 2013)”



Fonte: Restelli (2024)

Nessa questão é interessante perceber como as opções linguísticas se restringem novamente. Apesar de todos os informantes terem domínio de pelo menos duas línguas, numa abordagem desconhecida a maioria faria uso do português. A informante de português/línguas, TA2GIIM que respondeu “na minha” referia-se também à língua portuguesa. O único participante que faria uso de outra língua, seria o TA2GIIM de português/línguas. Este explicou à pesquisadora que:

> Depende da situação. Se a situação é, vamos dizer, é um Castelhano e ele precisa, eu vou tentar falar na língua dele para tentar facilitar. Já tive vários, vários momentos. [...] Agora já no caso de haitianos, que eu acho que é o francês, e o inglês e o crioulo, aí nesses idiomas aí eu não consigo ajudar.

Referente à situação relatada pelo informante de português/línguas, TA2GIIM, observamos que há dois cenários. Em um deles este estranho poderia diretamente lhe questionar em castelhano (como ele refere) e ele já iniciar o diálogo em castelhano. Outro cenário possível seria ele encontrar este estranho na rua e fazer o primeiro contato em português, uma vez que não sabe em qual língua essa pessoa se comunica. Tendo o desconhecido respondido em espanhol (ou castelhano, como o informante refere), dará sequência a conversa em castelhano, buscando facilitar a comunicação.

Nesse cenário, verificamos que este informante em questão faz ponderações e usa suas línguas em situações diversas do cotidiano, buscando adequar-se a fim de facilitar relações. Essa compreensão apresentada pelo informante possivelmente pode ser encontrada em outros indivíduos na sociedade. Atitudes assim, valorizam, integram e familiarizam a diversidade linguística do meio com os indivíduos que o formam. Além disso, medidas como essa contribuem para uma mudança de cenário e da visão de um país monolíngue.

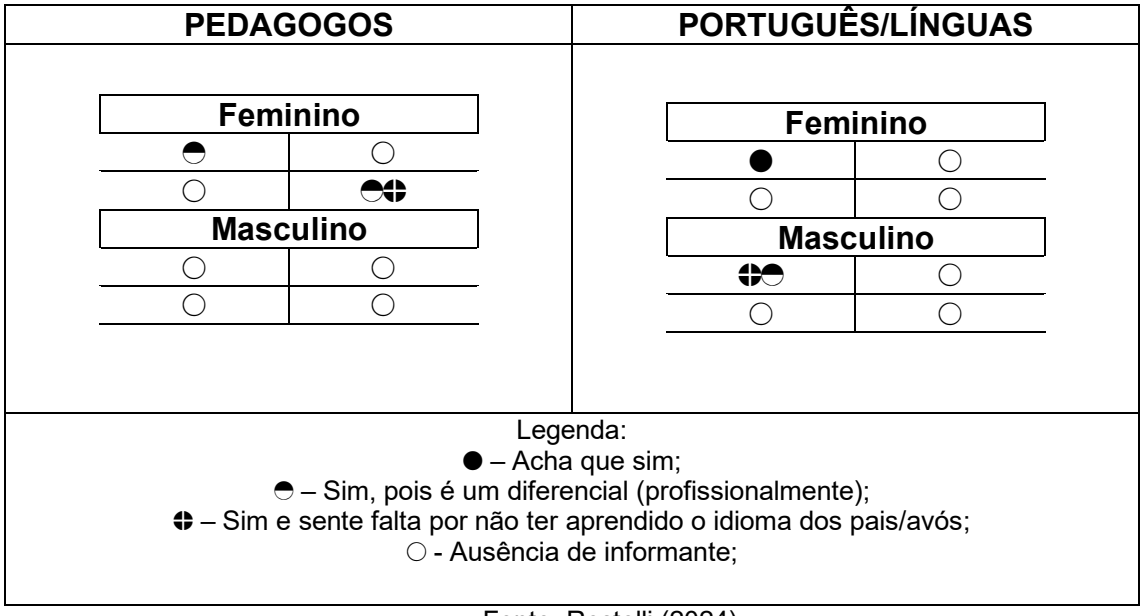
Contudo, apesar de termos essas possibilidades linguísticas à disposição, nos deparamos com um grande abismo entre a teoria e a prática. Em grande parte dos casos, pelo próprio desconhecimento, pelos medos arraigados de gerações passadas, e até pela falta de estrutura. Há muitas ações que podem ser tomadas para minimizar essa distância, mas, compactuamos que muitas delas iniciam pela educação, seja na formação de professores ou no espaço de ensino básico. Conforme Broch (2012, p.79)

> o grande desafio que se coloca para a escola consiste em valorizar a diversidade linguística e cultural presente nos contextos educacionais e sociedade de forma concreta, em sua totalidade, ultrapassando a oferta de LEs numa perspectiva aditiva de currículo.

Sabemos que o que Broch (2012) propõe neste excerto é apenas uma das muitas sugestões que surgem quando pensamos em mudanças linguísticas com vista à inclusão e inserção de um ensino plurilíngue. Não criamos a ilusão de um caminho mais fácil de ser aplicado, no entanto reconhecemos que não é algo impossível.

Observamos que a sociedade de maneira geral tem em seu instinto o anseio e um desejo pelo domínio de mais de um idioma, seja ele de prestígio globalizado ou de prestígio individual. Afirmamos isso considerando as conversas informais que já realizamos com público diverso e perante o seguinte dado:

Quadro 7 – Parte 2B, Questão 11 “Acha importante que os filhos aprendam a língua falada pelos pais? Por quê? (Vide Krug, 2004, adaptada)”



Fonte: Restelli (2024)

Todos os informantes concordam que é importante que os filhos aprendam a língua falada pelos pais. Os informantes TA1GIF (pedagoga) e TA2GIIM (português/línguas) inclusive salientam a falta que sentem de não ter aprendido a língua falada pelos pais e/ou avós. A informante pedagoga, TA2GIIF, não explicita isso em sua resposta, mas, durante a entrevista menciona que em sua infância falava castelhano com a família:

> Mas assim meu pai, ele falava muito Castelhano, né? Bem quando eu era criança, mas eu tenho muita mistura na minha família, né? [...] aí minha vó me parece que era castelhana. Então houve uma grande mistura ali, e aí as misturas e as línguas a gente se falava muito quando criança.

Na fase adulta a mesma menciona ter feito sua proficiência em espanhol.

Outro aspecto que nos chama a atenção nesta questão ocorreu com a informante TA2GIIF de português/línguas. Quando foi questionada respondeu: “Acho

que sim". No entanto, quando a pesquisadora complementou a questão, instigando-a com o exemplo dos venezuelanos que vivem em Chapecó e acabam tendo seus filhos nesta localidade, a mesma manifestou: "Sim, porque eles podem voltar pra lá né? Aqui ele tão num país que não é o deles. Eles podem querer retornar né. E hoje a gente tem que saber uma segunda língua, também. Ainda mais com os países aqui da região né? O espanhol, né? É um diferencial" (TA2GIIF de português/línguas).

Novamente, pelos registros do caderno de campo e das expressões apresentadas pela informante observa-se certo descontentamento com os imigrantes que aqui se instalaram. No trecho "Aqui eles tão num país que não é o deles." é possível perceber certa antipatia à aqueles que vem para Chapecó a procura de melhores condições de vida.

Após a análise destas questões concluímos que não é possível perceber grandes influências da dimensão diazonal na compreensão, conceituação e implementação do trabalho, seja ele nas escolas localizadas no bairro ou no centro. Assim, nossa hipótese vinculada a este objetivo está descartada, pois as práticas de ensino estão mais vinculadas às vivências, crenças e atitudes docentes do que ao espaço de ensino no qual atuam. No entanto, é notória as divergências pessoais quanto a adoção de práticas, didáticas e métodos de ensino diversificados entre os informantes, sobretudo quando comparamos os pares masculino e feminino de português/línguas, conforme mencionado no subtítulo anterior, dimensão diassexual.

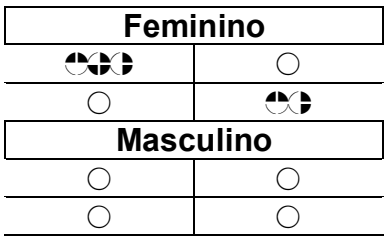
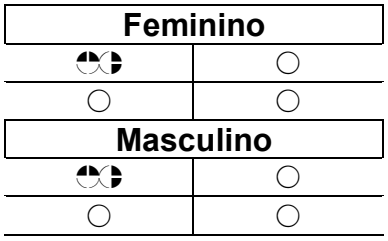
5.3 DIMENSÃO DIAGERACIONAL E ESCOLHAS METODOLÓGICAS: HÁ INFLUÊNCIA?

Com o terceiro objetivo, relacionado à dimensão diageracional, gostaríamos de verificar se a idade alteraria os propósitos e interesses em atualizações. Com os dados que obtivemos observamos que não há essa diferenciação clara, o que refuta nossa hipótese vinculada a este objetivo. Novamente, apesar de observarmos diferenças de compreensões no grupo dos graduados em letras, a idade não se mostrou um fator decisivo para afirmar tal postura adotada.

Um primeiro fator que observamos no decorrer das análises e nas próprias respostas registradas nas entrevistas é que o grau de instrução dos informantes não influenciou nas escolhas, didáticas e práticas docentes adotadas. Conforme o quadro

8, é possível verificar que todos os informantes possuem no mínimo a pós-graduação além do curso de graduação.

Quadro 8 – Parte 3, Questão 14 “Você fez algum curso, especialização ou mestrado após a graduação?”

PEDAGOGOS	PORTUGUÊS/LÍNGUAS
	

Legenda:
◓ – Pós-Graduação;
◕ – Mestrado;
◔ – Curso de atualização e aperfeiçoamento;
○ - Ausência de informante;

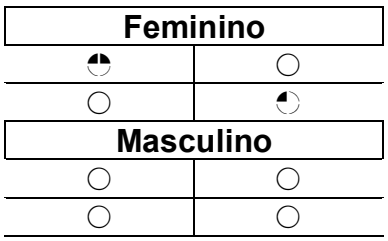
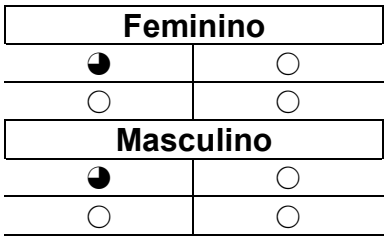
Fonte: Restelli (2024)

A única informante que possui o curso de Mestrado é a pedagoga TA2GIIF. Os professores de português/línguas possuem os mesmos graus de instrução formal, apesar de em determinadas compreensões divergirem, o que compreendemos não estar diretamente ligado ao nível educacional, mas as preferências, compreensões e experiências de cada um.

Outro aspecto que pensávamos influenciar na adoção de práticas e didáticas mais assertivas e que poderia estar relacionada a idade dos informantes ainda nos gera interpretações diversas.

Um segundo fator que poderia influenciar nas compreensões e escolhas didáticas é o tempo de atuação dos informantes. Contudo, ainda assim é difícil afirmar tais escolhas, conforme pode ser visto no quadro 9.

Quadro 9 – Parte 3, Questão 15 “A quanto tempo você atua na rede pública estadual de ensino?”

PEDAGOGOS	PORTUGUÊS/LÍNGUAS
	
Legenda: ◵ – Menos de dois anos; ◔ – Até 20 anos; ◕ – Entre 25 e 30 anos; ○ - Ausência de informante;	

Fonte: Restelli (2024)

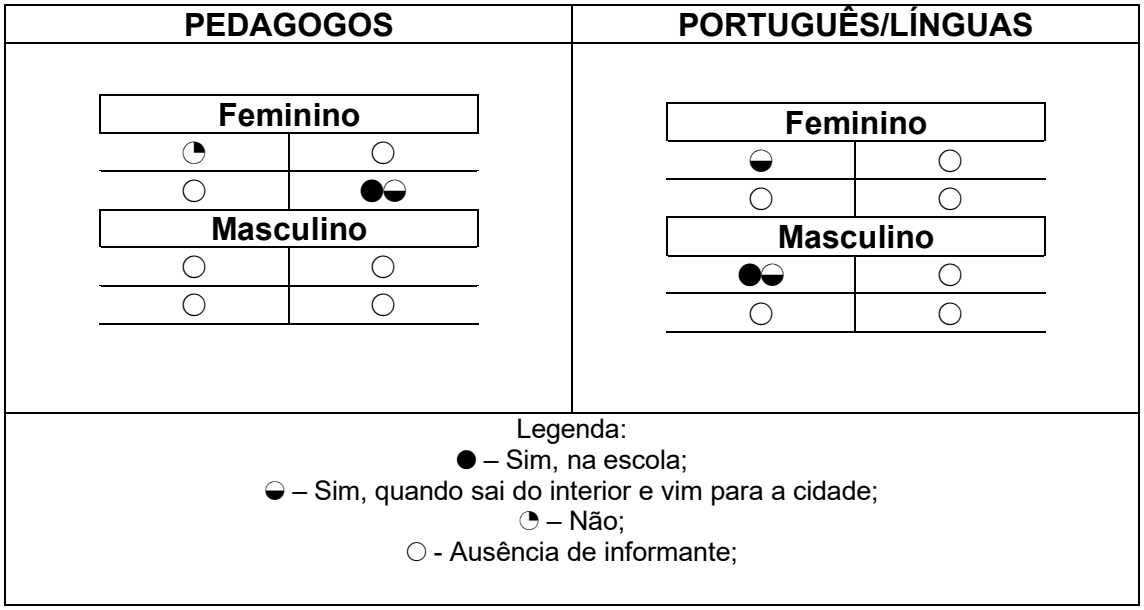
O tempo de atuação dos informantes foi um dos critérios buscados para realizar a seleção. Nosso desejo era verificar se quanto mais tempo de experiência os informantes tivessem, maior seria seu domínio dos conteúdos, se desprenderiam uma melhor desenvoltura em sala de aula buscando valorizar e incluir seus alunos, justamente pelas muitas oportunidades distintas que já aplicaram durante sua trajetória. O que observamos, no entanto, é que não há uma separação nas didáticas, metodologias e práticas adotadas entre os informantes, seguindo o critério de tempo de atuação. A informante da TA1, assim como os da TA2, de maneira geral, aplicam metodologias e práticas inclusivas. Se propõem a melhorar suas aulas na mesma medida em que as demandas surgem, valorizando a diversidade linguística presente.

As afirmações a respeito das ações, métodos e didáticas adotadas pelos professores apresentadas no decorrer deste trabalho são realizadas e inferidas a partir do que os participantes informaram e relataram durante as entrevistas. Tudo que foi analisado, está baseado também no que Castelotti e Moore (2002 apud Costa; Martins, 2020, p. 418) explanam a respeito do conhecimento das representações dos professores, que “possibilita o acesso à forma como estes visualizam e interpretam o seu desempenho profissional, permitindo entender, por exemplo, a sua abertura para experimentar novas abordagens”.

5.4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES

Nessa perspectiva, caminhamos para a última questão de análise em cruz, que está diretamente ligada às vivências pessoais dos informantes.

Quadro 10 – Parte 3A, Questão 24 “Já sofreu preconceito por falar diferente dos outros? Em que lugar isso aconteceu?”



Fonte: Restelli (2024)

O que observamos nesta questão está intimamente relacionado às compreensões e percepções do informante consigo mesmo, ao nível de conhecimento que detém sobre o preconceito linguístico. Nos chama a atenção que somente uma informante, a TA2GIIF de português/línguas registra não ter sofrido preconceito linguístico por falar diferente dos outros. Em contrapartida, todos os demais participantes registram pelo menos um episódio, justamente por terem saído do espaço rural e deslocarem-se para o espaço urbano.

Uma informação curiosa, mas não surpresa, é que todos os informantes que sofreram preconceito linguístico o registram pelo emprego do fonema tepe alveolar vozeado [ɾ]. Em consonância eles sinalizam que na localidade do centro a forma de prestígio e que era majoritariamente empregada era a fricativa alveolar desvozeada

[x]. Por não a dominarem acabaram sofrendo este estigma, sendo coibidos inclusive pelos próprios professores.

A informante pedagoga TA1GIF expressa:

> um exemplo assim que eu levo comigo assim, quando eu estava no ensino médio, saia de uma escola do interior e fomos para escola de centro, de bairro, né mas do centro assim, e onde as pessoas não falavam mais carro, [doravante ca[ɾ]o] carroça [doravante ca[ɾ]oça], né? E daí vinha aquele preconceito, aquela, aquele até bullying, né? dos outros alunos conosco porque falava nessa forma. Aí foi um trabalho… todo um trabalho para a gente modificar isso em nós, falar da forma até então aceita como correta, né?

Em complementaridade, o informante de português/línguas TA2GIIM manifestou:

> quando eu vinha para escola, quando eu morava no interior, eu tinha um dialeto, uma linguagem, [...] E algumas expressões que eu tinha que eu usava no cotidiano nessa escola não podia usar. Mas ninguém nunca ensinou isso pra gente, e ai eu era moldado como "colono". Era moldado como "não sabe falar", "que não se manifesta", "o caipira vai falar agora". Então eu levei todo esse preconceito aí, tais expressões quando eu era ainda lá no meu fundamental. E quando eu cheguei no Ensino Médio, daí que eu sofri mais ainda, porque eu não conseguia falar, eu ficava nervoso. [...] eu falava atravessado, falava atrapalhado, né? Então algumas expressões você pode usar, isso você pode, isso você não pode. E aí aos poucos fui me lapidando. E aí eu fui lendo e aí eu fui aprimorando. [...]. Então, assim foi muito triste. Eu sempre falo, eu tenho esse dilema, né? Ser o que eles não foram comigo né? Porque a professora de português geralmente me taxava. Ou quando eu levantava a mão pra falar, ela falava "O você é caipira, não sabe falar, fica quieto". Poxa, mas você é da língua portuguesa, deixa eu me expressar, ai tu diz, "Ó, essa expressão pode, essa não pode". Não teve, e era 8 ou 80.

Ambos os informantes registram cenas de preconceito no espaço escolar, justamente pelo emprego da variante tepe alveolar vozeado [ɾ]. Reiteramos que tais cenas, infelizmente ainda são comuns, pelo "desconhecimento histórico, social, cultural e econômico do indivíduo" (Restelli; Horst, 2023, p.7). Em 1999, Bagno já criticava os moldes educacionais em relação ao preconceito linguístico e as escolhas linguísticas que norteavam as instruções. Observamos que essas críticas ainda poderiam ser dispostas atualmente, uma vez que "a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os [...] brasileiros, independente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc" (Bagno, 1999, p. 15).

Com relação às escolhas linguísticas dos informantes que sofreram preconceito, todos alteraram seu fonema tepe alveolar vozeado [ɾ] para a forma prestigiada, a fricativa alveolar desvozeada [x]. O informante de português/línguas

TA2GIIM registrou que atualmente adequa sua fala de acordo com a situação. A informante pedagoga TA1GIF, manifesta que ainda hoje se monitora muito e fortuitamente quando percebe alguém fazendo uso da variante tepe alveolar vozeado [ɾ] acaba influenciando e exagerando no uso da fricativa alveolar desvozeada [x], na esperança de que seu interlocutor altere sua variante:

> eu tento me policiar de falar da forma digamos assim, politicamente correta, né? Mas eu também vejo assim, muitas vezes, eu tentando corrigir outras pessoas que falam do jeito que eu falava antigamente, eu vejo assim, que não é certo. Não sei se é o certo ou errado, né? Mas enfim, eu vejo assim. (TA1GIF, Pedagoga)

Já a informante de português/línguas TA2GIIF que também se enquadra no grupo que sofreu preconceito linguístico pelo emprego da variante manifesta:

> Ah já. Já, por causa do sotaque, né? A questão dos Rs, é por exemplo, essas cidades menores tipo, você morou em Palmitos, tu disse, né? Maravilha, fala carro [doravante ca[ɾ]o]. Eu nem sei mais falar assim, né? Mas eles pronunciam os dois erres (referindo-se ao R forte e Tepe) e se você falar carro lá (referindo-se a fricativa alveolar desvozeada [x]), eles acham que você… agora já não sei mais né, mas a um bom tempo atrás, "ah, ela quer se aparecer, tá falando carro (doravante ca[x]o).

No registro dessa informante é apresentado outro fenômeno, que foi estudado por Restelli e Horst (2023). Em sua análise as autoras fazem um comparativo entre duas localidades distintas, uma cidade com menor número de habitantes, interiorana, e outra cidade com mais habitantes e em nível maior de desenvolvimento. O que as supracitadas concluíram foi que, apesar de a variante fricativa alveolar desvozeada [x] ser considerada de prestígio em ambas as localidades

> a variante Tepe alveolar vozeada [ɾ] que teve amplo emprego observado na amostra, figura como uma variante não padrão e inovadora, pois, caracteriza-se como a identidade linguística de determinado grupo, e, pode ainda ser classificada como a variante de maior valoração local, ou seja, de prestígio para aquele grupo (Restelli; Horst, 2023, p.16).

Essa dualidade que se apresenta entre as variantes retoma essencialmente o conceito de identidade e a falsa ideia de um país monolíngue, que já foram discutidos anteriormente nesta pesquisa de dissertação de Mestrado. Compreendemos que cenas de preconceito quanto a mudança de localidade, e majoritariamente mudança do rural para o urbano são comuns, mas não podem, nem devem ser naturais.

Nos casos analisados, conforme os dados obtidos, os informantes sofrem o preconceito justamente por não deterem o conhecimento necessário sobre a língua. Aliás, não somente os informantes, senão também os professores e colegas. Generalizando o que observamos, podemos ousar em dizer que a sociedade em grande parte ainda sofre e pratica o preconceito linguístico por desconhecer as muitas funções e usos da sua própria língua, da sua identidade linguística.

É nesse sentido que visualizamos uma grande lacuna entre a teoria e a prática. Não somente com relação ao preconceito linguístico, mas ao sistema educacional, que acaba influenciando diretamente na sociedade e na formação dos indivíduos. Na cidade de Chapecó observa-se uma chegada crescente de imigrantes, e esse público também é constituinte e compõem as salas de aulas.

Voltando aos dados desta seção é possível perceber que as marcas negativas deixadas naqueles que sofrem o preconceito são levadas consigo durante toda sua trajetória de vida. Retomamos a citação de Coelho *et al.,* (2012, p.35),

> O argumento é que há, em uma língua, construções corretas e incorretas, melhores e piores, e que os falantes que “erram” em suas escolhas ao falar e ao escrever são, consequentemente, também imperfeitos, pessoas que ou desprezam ou que têm dificuldade em atingir o nível em que só se empregam as construções aceitáveis/ corretas.

Cabe refletir que a concepção de correto ou incorreto é definida por convenções sociais. Compreendemos, como mencionado anteriormente, que existem formas mais ou menos adequadas para cada situação, mas inferiorizar e/ou desvalorizar a variedade do outro está ligada a prática do preconceito. Ainda em relação aos casos analisados, com a estigmatização da variante tepe alveolar vozeado [ɾ], inferimos que esta é um traço identitário da população da região analisada (Restelli; Horst, 2023), o que abarcaria uma outra ampla discussão, deixada para oportunidades futuras.

Nesse sentido, para finalizar esta seção, fica claro que a intervenção docente, profissional e social carece de atuações que sejam efetivas. Sabemos que muitos profissionais já realizam sua prática com conhecimento e propriedade na reversão deste processo. No entanto, acreditamos que uma boa alternativa seja incluir e revisitar as grades curriculares dos cursos de graduação em licenciatura, uma vez que todo esse público, direta ou indiretamente, terá contato com as crianças e jovens,

podendo oferecer a eles um ensino voltado para a valorização, inclusão e respeito as diferenças e variedades linguísticas e culturais que encontramos.

5.5 SALAS DE AULA (DES)AMPARADAS?

Nós temos uma visão externa de como ocorre o processo de ensino/aprendizagem, mas, ficamos interessados em ouvir aqueles que atuam diariamente com essa realidade, por isso, questionamos os informantes.

Quadro 11 – Questão 25 do Google Forms, “Suas salas de aula são heterogêneas em relação a aspectos multilíngues, multiétnicos e multiculturais?”

PEDAGOGOS	**PORTUGUÊS/LÍNGUAS**
Feminino: ◒ ○ / ○ I **Masculino**: ○ ○ / ○ ○	**Feminino**: ● ○ / ○ ○ **Masculino**: ● ○ / ○ ○
Legenda: ● – Sim; ◒ – Razoavelmente; I - Não respondeu; ○ - Ausência de informante;	

Fonte: Restelli (2024)

É interessante notar como todos os informantes que responderam à pergunta confirmam a heterogeneidade de suas salas de aula. Para respaldar os dados deste quadro, apresentamos alguns excertos da questão “**Você sente que seus alunos demandam de atividades e atendimento diferenciado? Pode explicar?**”. A informante pedagoga, TA2GIIF manifestou que “Não há necessidade de tratamento diferenciado.” A informante de português/línguas TA2GIIF, registrou: “Linguagem, conhecimento.” E o informante de português/línguas, TA2GIIM explicou que:

> Os discentes necessitam da atenção diferenciada, porque cada caso de dificuldade, deve ser tratado com todo o cuidado para ajudar e não prejudicar seu processo de desenvolvimento da aprendizagem. Lembrando que o professor deve ter uma dinâmica diferenciada para tentar atingir o maior números de alunos com dificuldade, assim proporcionando e facilitando seu entendimento referente ao assunto estudado e não criando outro obstáculo e ocasionando afastamento ou até o desinteresse do aluno pela matéria estuda.

A partir dos registros dos informantes fica claro que trabalhamos com visões distintas. Ao passo que a informante pedagoga TA2GIIF observa que suas salas de aula são razoavelmente heterogêneas, a mesma confirma que não há necessidade de tratamento diferenciado. Ou seja, apesar de haver distinções, não há necessidade de grandes adaptações. A informante de português/línguas TA2GIIF afirma que suas salas de aula são heterogêneas. No entanto, registra uma resposta um tanto quanto breve e sucinta, o que inviabiliza fazermos inferências com relação às demandas de atividades e atendimento diferenciado aos alunos.

Em contrapartida, o informante graduado em letras TA2GIIM que também afirma ter salas de aula heterogêneas explica a importância de adotar e conduzir práticas diversificadas que contemplem todos os alunos.

Registramos que, segundo os dados obtidos, o suporte oferecido aos professores é precário. Além de que estes profissionais não recebem materiais diferenciados para trabalhar com realidades diversas. Os participantes manifestaram que a educação carece de suporte e as poucas capacitações que tiveram sobre o tema não foram efetivas de fato.

Nesse cenário, buscando entender como o professor se vê no seu dia-a-dia, questionamos aos participantes **“Como você se sente dentro do cenário de ensino atual em relação à diversidade linguística em sala de aula?”** e obtivemos as seguintes respostas: “Às vezes despreparada.”; “De certa forma refém de um sistema onde o professor precisa atender a todas as diversidades.” E,

> Me sinto bem, porque estou sempre me atualizando e pesquisando muito, porém acredito que poderia se ter um olhar mais eficiente ao professor de sala, porque sempre me sinto só, não tem como trocar experiências, não se tem tempo para planejar em equipe é cada um por si. Educação se faz em equipe e não cada um fazendo em seu casulo.

Uma vez mais, observamos um sentimento negativo de todos os informantes em relação à realidade com a qual interagem e integram. Com exceção do último excerto, no qual o informante se sente bem em virtude das práticas que adota, os

demais participantes acabam se vislumbrando diante de um cenário desafiador e desamparado, conforme sinalizado em uma das respostas obtidas.

Sabemos que muitas das escolhas e atitudes que são adotadas e repassadas às escolas acabam sendo emergenciais, e justamente por isso carecem de uma estrutura que atenda a todos. No decorrer deste trabalho fomos discutindo algumas destas medidas históricas que foram e são adotadas e levantamos sugestões baseadas em autores da área para permear as discussões. No entanto, para finalizar nossa análise, gostaríamos de registrar as sugestões que os participantes deixaram para lidar com a diversidade linguística e diversidade de línguas em sala de aula: “Planejar em equipe, cria estratégia de acordo com a necessidade do estudante, garantir o tempo hábil para exercer esta prática com eficiência, com começo, meio e fim.”; “Seria interessante as instituições realizarem formações continuadas sobre outras línguas que estão sendo inseridas no contexto escolar.”

6 ENTRECRUZANDO IDEIAS E POSSIBILIDADES

Após as discussões apresentadas no decorrer da nossa pesquisa, observamos que a língua em sua dinamicidade é construída e alterada por seus usuários. A sociedade é o rico mercado linguístico no qual a língua é a moeda de troca e também figura como produto. Este que a todos pertence ganha uma identidade ao sujeito com o qual se filia, é ressignificada com traços característicos, prosódia, interferências, misturas, trocas e contatos.

Esse percurso que performa a língua, além do exposto acima, tem um processo histórico que diz muito sobre a realidade na qual se reflete. Todas as sociedades têm uma trajetória, e assim como vimos, com o Brasil não foi diferente. Especificamente, na região sul do país, comprovamos que a riqueza linguística encontrada hoje em municípios bilíngues ou com um passado bilíngue são fruto da colonização mista de populações autóctones e alóctones que tiveram.

Esses municípios que ainda hoje preservam variedades do alemão, italiano, polonês, entre outras línguas são reflexo de uma população que resistiu apesar de todas as tentativas de homogeneização pelas quais passaram. Frizzo, Ruscheinsky e Krug (2023, p.148) afirmam que a manutenção dessas línguas é feita pelos seus falantes que, “promovem reflexões e ações que visam reestabelecer o uso e fortalecer suas línguas”. Ainda, “graças ao empenho de falantes e pesquisadores, muitos municípios, como forma de revitalização e manutenção, têm cooficializado línguas diferentes da língua portuguesa” (Frizzo; Ruscheinsky; Krug, 2023, p.148). As sequelas que marcaram profundamente o passado de muitas famílias hoje são uma recordação que regenera o espírito de preservação e manutenção linguística.

Concordamos com Horst e Krug (2020), Timbane e Quiraque (2019), Altenhofen (2004), Broch (2012), Andrade, Lourenço e Sá (2010), dentre outros autores que enaltecem e reforçam o valor do multilinguismo presente na região sul do país. De fato, pela sua história, esse recorte brasileiro tem um rico e vasto campo de pesquisa e valorização linguística, que compete também, reconhecemos, com marcas estigmatizadas, justamente pela necessidade de reconhecimento da sua identidade, pelos resquícios preconceituosos que a muitos anos iniciaram seu processo.

Por outro lado, todos os tópicos discutidos e apresentados no decorrer deste trabalho nos recolocam e levam a refletir sobre a importância da educação, que é

gestada no seio da sociedade e fomenta e/ou direciona de maneira positiva ou negativa muitas das atitudes e crenças adotadas pelos indivíduos que a formam.

O papel do professor é indiscutivelmente importante e deve ser usado em favor do ensino das realidades nas quais estão inseridos. Trabalhar a diversidade linguística não como uma prática docente pontual, mas sim como uma postura docente comum e explorá-la em sala de aula, com os próprios sujeitos que a compõem são uma boa maneira de introduzir e desmistificar muitos dos mitos e preconceitos apresentados no decorrer deste trabalho.

Nesse sentido, com a análise dos dados pudemos retomar os objetivos de pesquisa e avaliá-los de maneira aprofundada. Em relação ao primeiro objetivo, vinculado a **dimensão diazonal** e respectivamente a primeira hipótese, a qual acreditávamos que pelas características sociais distintas dos ambientes do bairro e do centro os professores apresentariam compreensões distintas a respeito da diversidade linguística. Concluímos que essa realidade não se aplica, uma vez que por terem altas cargas horárias, os mesmos profissionais que em um período atuam em uma escola do centro, em outro período do dia também atuam em uma escola de bairro. Essa mobilidade dos profissionais não nos permite afirmar se há uma clara distinção entre as compreensões formadas e repassadas em determinado espaço e outro.

Com relação ao segundo objetivo, vinculado à **dimensão diassexual**, comprovamos nossa hipótese de que o espaço de ensino básico ainda é majoritariamente formado pelo público feminino e não há uma ocupação igualitária das vagas entre os sexos. Contudo, salientamos que não é possível perceber uma clara distinção na abordagem dos conteúdos pelo critério sexual, masculino e feminino, mas sim com relação às experiências e compreensões individuais de cada professor.

Também observamos que a hipótese vinculada ao terceiro objetivo, a **dimensão diageracional** não se comprova. Uma vez que os participantes de ambas as gerações mostraram-se interessados em atualizações, cursos e possuem bons níveis de instrução formal, tendo no mínimo uma pós-graduação, chegando a níveis de mestrado.

No entanto, salientamos que o campo de pesquisa das escolas vem se alterando. Observamos que “portas abertas”, acolhimento, pró-atividade, interesse em avaliações, números e estatísticas do panorama educacional não são vistos com bons

olhos. Todas as escolas estaduais do município de Chapecó, com exceção das escolas situadas em zonas rurais, foram visitadas. Contudo, conforme descrito na seção “Metodologia”, foram poucas que forneceram os dados buscados. Outras ainda foram revisitadas duas ou três vezes e mesmo assim insistiram em não participar.

Essa postura das instituições pode ser justificada, em hipótese, por duas motivações, a primeira delas seria a grande quantidade de pesquisas que vêm sendo realizadas na educação, o que entendemos, acaba interferindo em algum aspecto ou outro, direta ou indiretamente. A segunda motivação com a qual trabalhamos e já adiantamos no parágrafo anterior é a do desinteresse em conhecer ou ter um aparato numérico, estatístico sobre o trabalho que vem sendo realizado pelos professores.

Outro aspecto significativo que entendemos ser um limitador da pesquisa está diretamente relacionado às hipóteses mencionadas no parágrafo anterior. Nossa intenção inicial comportava uma amostra de trinta e dois informantes, no entanto, com a dificuldade encontrada em contatar as escolas e respectivamente os profissionais que nela atuam, obtivemos um recorte expressivamente menor de participantes (quatro). Entendemos que os dados obtidos são verdadeiros, mas poderiam ser mais fidedignos e amplos, caso tivéssemos acesso a um número maior e consequentemente mais completo de informações.

Nesse sentido, consideramos também a falta de público masculino um restritor deste trabalho, uma vez que impossibilita a comparação entre os diferentes sexos. Talvez, se tivéssemos um quadro ideal (como esperávamos) os resultados poderiam ser distintos e/ou propiciar discussões e comparações ainda mais interessantes.

Dessa forma, considerando os dados descritos e analisados, em relação à diversidade linguística, acreditamos que fazer boas escolhas metodológicas e envolvê-las com a realidade dos estudantes caminha para uma aprendizagem mais assertiva e plurilíngue. Em seu estudo, Horst *et al*. (no prelo) destaca que os professores até podem identificar a diversidade linguística existente em suas salas de aula. Contudo, muitos profissionais acabam usufruindo negativamente deste cenário.

> As realidades linguísticas vividas por nossos alunos acabam sendo invisibilizadas, i) considerando a crença no monolinguismo, que gera conflitos para muitos professores, pois ao mesmo tempo que observam que o aluno usa uma variedade diferente, ela somente é usada como ponte para apresentar a forma “correta”, tanto do português, quando da LE (Horst *et al*., no prelo, p.74).

É preciso modificar essa visão e postura para que se caminhe para uma nova forma de atuação, mais assertiva, propulsora e amigável ao plurilinguismo. Assim, essa adoção da diversidade linguística em sala de aula, bem como seu fomento se enlaçam numa só perspectiva, a de valorização da realidade que nos cerca, dos sujeitos que a compõem e da formação de uma sociedade mais igualitária, tão almejada e pensada.

Além desse fomento à inserção da diversidade linguística, é preciso incluir e dedicar um espaço para as práticas multilíngues, que se aproximem dos objetivos já estabelecidos pelos Estados e documentos que legislam a educação em Santa Catarina e no Brasil.

Com isso queremos propor a valorização da realidade de muitas cidades, sobretudo interioranas do nosso país, as quais contam com mais de uma língua em seu meio de interação. O que verifica-se nestas cidades é que a criança tem contato com uma outra língua na família, (normalmente a materna), que por estar na posição de língua minoritária, muitas vezes, também minorizida, parece ter menos importância. A partir do ingresso desses alunos no espaço escolar, o contato passa a acontecer com línguas estrangeiras quase que exclusivamente entre o inglês ou o espanhol e a sua língua minoritária passa a figurar cada vez, como inferior e de pouco valor social, ganhando e sendo cercada por uma visão negativa e estigmatizada.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Agência da ONU para refugiados. 2023. Dados sobre refúgio no Brasil: Refúgio em números. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/ . Acesso em: 18 out. 2023.

AGUILERA, V. de A.Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.37, n.2, p.105-112, maio-ago. 2008.

ALTENHOFEN, C. V.; THUN, H. As migrações e os contatos linguísticos na geografia linguística do sul do Brasil: Bacia do Prata. In.: AGUILERA, V. de A.; ROMANO, V. P. (Org.). **A geolinguística no Brasil:** caminhos percorridos, horizontes alcançados. Londrina: Eduel, 2016. p.371-392.

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **RILI,** [s.l.], v.3, n.1, p.83-93, mai. 2004.

_____. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. **Revista de Letras Norte@ mentos**, v. 6, n. 12, p. 31-52, 2013.

ALTENHOFEN, C. V; MARGOTTI, F. W. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In.: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V; RASO, T. (Org.).**Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 289-315.

ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, A. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In.: FARENZENA, N. (org.). **Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.** 6. ed., Porto Alegre: UFRGS, 2013. p.19-26.

ANDRADE, A. I.; LOURENÇO, M.; SÁ, S. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. **Intercompreensão**, Chamusca, 15, p.69-89, 2010.

AQUINO, C. de. Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilíngues no sul do Brasil. **Letrônica,** Porto Alegre v.2, n.1, p.231-240, jul. 2009.

BAKER, C. The Development of Bilingualism. In.:_____. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** 3. ed. [S. l.]: Multilingual Matters Ltd, 2001. p.85-108.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

BARBOSA, I. V. .; FISTAROL, C. F. da S.; SILVEIRA, É. L. Línguas de herança e de imigração: notas sobre comunidades linguísticas e (co) existência sociocultural no Brasil. **Revista Água Viva**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2020.

BARROS, E. B. R; FURTOSO, V. B. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. **SCRIPTA**, [S.l.], v. 25, n. 53, p. 8-42, 1º quadrimestre de 2021.

BERNIERI, S. R. **Crenças e Atitudes Linguísticas em Relação a Línguas Minoritárias:** Alemão em São Carlos/SC e Italiano em Coronel Freitas/SC. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica. Acesso em: 2 de jun. de 2024.

BROCH, I. K. Papel da Conscientização Linguística para uma Pedagogia do Plurilinguismo nos anos iniciais da escola. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas,** Córdoba, v.4, n. 4, p.73- 107, set. 2012.

CALAFORRA, G. Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística. Disponível em: https://www.uv.es/~calaforr/CursColonia.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Manual de linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 141-155.

COELHO, I. L. *et al*. **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

CORBARI, C. C. **Atitudes Linguísticas:** um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. 2013. 259f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia(UFBA), Salvador, 2013.

CORBARI, C. C.; FEOLA SELLA, A. Crenças e atitudes linguísticas no Sudoeste do Paraná: tendências de reação frente às diferentes línguas e etnias. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.42, n.1, p. 526-539, jan-abr 2013.

COSERIU, E. “Língua histórica” e “Dialeto”. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n.40, p. 9-27, jan./jun. 2017.

COSTA, A. R.; MARTINS, F. Clube de Línguas - olhares dos professores sobre um projeto de sensibilização à diversidade linguística no 2.º Ciclo do Ensino Básico. **Indagatio Didactica,** Portugal, v.12, n.5, p.415-431, dez. 2020.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. **Calidoscópio**: São Leopoldo, v.18, n.2, p.415-434, mai-ago 2020.

DAILEY-O’CAIN, J.; LIEBSCHER, G. Language Attitudes, Migrant Identities and Space. **Internacional J. Soc. Lang**. [S.l.], n.212, p.91-133, 2011.

DANTAS, A de S.; CRUZ, M. H. S. Algumas questões sobre a feminização do magistério. In.: COLÓQUIO INTERNACIONAL: Educação e Contemporaneidade, 10., 2016, São Cristóvão, SE, BR. **Anais…** Aracaju: Educon, 2018. p.1-11. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8972/2/Algumas_questoes_sobre_a_feminizacao_do_magisterio.pdf. Acesso em: 2 de jun. 2024.

DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane [orgs.]. **Multilingüismo**. Trad. Celene M. Cruz *et al.* Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 1989. p. 177-220.

DIÁRIO DO IGUAÇU. Chapecó é porta de entrada de imigrantes. **Diário do Iguaçu**, Chapecó, 24 nov. 2022. Disponível em: https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/cotidiano/2022-11-24-chapeco-e-porta-de-entrada-de-imigrantes . Acesso em: 3 set. 2023.

DI DOMÊNICO, S. M. **Iracema - Riqueza:** fragmentos de uma história. Chapecó: Arcus Indústria Gráfica, 2010.

DUNCAN, D. Urban/suburban contact as stylized social practice. In.: ZIEGLER, A. *et al.* **Urban Matters:** Current Approaches in Variationist Sociolinguistics (Studies in Language Variation 27). Amsterdã: John Benjamins, 2021. p.62-87.

FABRIN, J. B. G. **Seara: dei nostri ricordi:** sincretismo cultural em Nova Milano (Seara) visto a partir das culturas ítalo-brasileiras 1920-1960. 1. ed., Xanxerê: News Print, 2013.

FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa.** São Paulo, n. 9, p. 43-73, 2007.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v.8, n. 3, p.16-45, 2014.

FRIZZO, C.; RUSCHEINSKY, E. W.; KRUG, M. J. Direitos linguísticos e cooficialização da língua alemã em São João do Oeste, Santa Catarina (2024). **Filologia E Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 147-160, ago./dez. 2023.

FRIZZO, C.; KRUG, M. J.; HORST, C. Code-Switching na Comunidade Kaingang da terra indígena Guarita. **Revista Interfaces**, Guarapuava, v.12, n.1, p. 232-241, fev. 2021.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

GAL, S. Language and political spaces. In: AUER, Peter; SCHMIDT, Jürgen Erich (eds). **Language and space:** theories and methods. Berlin/New York: de Gruynter, 2010. p. 33-50 (HSK 30.1)

GARCIA, O. Multilingual language awareness and teacher education. In.: CENOZ, J.; HORNBERGER, N. H. (eds). **Knowledge about Language**: Encyclopedia of Language and Education. 2. ed., v. 6., [S. l.]: Springer Science+Business Media LLC, 2008. p.385–400.

HABERLAND, R. H. Domains. In.: DARQUENNES, J; SALMONS, J.; VANDENBUSSCHE, W. **Language Contact.** Berlim/Boston: Walter de Gruyter, 2019. p. 397-405.

HORST, C.; do NASCIMENTO, BERTIOTTI, J. Multilinguismo na escola: crenças e atitudes linguísticas de professores de língua para/com imigrantes refugiados em escolas públicas de Chapecó. **Muiraquitã**: **Revista De Letras E Humanidades**, Acre, v.7, n.2, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.29327/212070.7.2-6

HORST, C.; KRUG, M. J. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, , v. 23, n. 4, out-dez, 2020.

_____. Atlas das Línguas em Contato na Fronteira. In.:SNICHELOTTO, C. A. R.; DA LUZ, M. N. S. (Org.). **Estudos linguísticos da/na Fronteira Sul**. Chapecó: Editora UFFS, 2021. p.85-101.

HORST, C.; KRUG, M. J.; FORNARA, A. E. Estratégias de manutenção e revitalização linguística no oeste catarinense. **Organon:** Porto Alegre, v.32, n.62, jun. 2017.

HORST, *et al*. Por uma educação plurilinguística - reflexões sobre trabalho com a diversidade linguística na escola: um olhar para a BNCC. In.: HORST, C.; KRUG, M. J.; STEFFEN, J. **Plurilinguismo e Contatos Linguísticos:** Experiências e contribuições - Em comemoração aos 10 anos do grupo Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF). [S.l.:s.n.], no prelo. p.73-105.

HORST, C.; FIGUEREDO, G.; Fenômenos de contato linguístico numa pesquisa de dialetologia pluridimensional registrados em uma situação de aprendizagem de línguas pautada na educação para o plurilinguismo. **Missangas: Estudos em Literatura e Linguística**, Bahia, v.5, n.9, p. 49-70, jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados:** Chapecó. Disponível em:https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/historico Acesso em: 2 set. 2023.

KAUFMANN, Göz. Atitudes na Sociolinguística Aspectos Teóricos e metodológicos. In.: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Orgs). **Os Contatos Linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011, p. 121-156.

KING, K.; MACKEY, A. Myths and Misconception about Learning a Second Language: What's the Real Deal? In.:_____. **The Bilingual Edge:** Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language. [S.l.]: HarperCollins e-books, 2007. p.16-36.

KRUG, M. J.; HORST, C. Dialetologia Pluridimensional e Relacional: entrevista com o professor Dr. Harald Thun. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v.23, n.1, p.8-16, out. 2022.

KUCHENBECKER I. Diversidade linguística nos domínios da escola. In.: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 9., 2019. Rosário. **Anais…** Rosário: Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones, 2019. p. 71-81.

LABOV, W. Padrões sociolinguísticos. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre Caroline R Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. O significado social das atitudes. In.: _____. **Psicologia Social (trad.)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966. p.76-106.

LIBERAL, M.B. et al. Linguagem e sociedade: crenças e atitudes linguísticas dos alunos do ensino médio de uma escola pública no interior da Amazônia. **Revista Sociais e Humanas,** Santa Maria, v.31, n.2, p.156-167, mar. 2018.

LOURENÇO M.; ANDRADE, A. I. A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In: **Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.** Editora SPCE, [S.l.], 2011, p. 335-341.

MAEHLUM, Brit. Language and social spaces. In: AUER, Peter & SCHMIDT, Jürgen Erich (eds) **Language and space**: theories and methods. Berlin/New York:de Gruynter, 2010. p. 18-32 (HSK 30.1).

OLIVEIRA, G. M. de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência lingüística. **Synergies Brésil,** São Paulo, n. 7, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, G. M. de.; ALTENHOFEN, C. V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística do Brasil: Inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In.: RASO, T.; MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V. **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: ed. UFMG, 2011. p.187-216.

OTHERO, G. de A. **Mitos de Linguagem.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PAIM, E. A. Aspectos da constituição histórica da região Oeste de Santa Catarina. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, jan-jun. 2006. p. 121-138.

PREFEITURA DE CHAPECÓ. CAI atendeu 17,4 mil imigrantes em 2022. **Prefeitura de Chapecó**, Chapecó, 23 dez. 2022. Disponível em: https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/6327/cai-atendeu-174-mil-imigrantes-em-2022 . Acesso em: 3 set. 2023.

PONSO, L.C. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 184-207, jan.-abr. 2017.

RASO, T.; MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V. Os contatos linguísticos e o Brasil: dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In:_____. **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: ed. UFMG, 2011. p. 13-56.

RESTELLI, T. C.; HORST, C. As implicações dos fatores extralinguísticos na estigmatização do R. **Web Revista Sociodialeto**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 1–23, nov. 2023. DOI: 10.61389/sociodialeto.v14i41.7618. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7618 . Acesso em: 5 dez. 2023.

ROLDÃO, M.C. Que educação queremos para a infância? In.: CNE (Ed.), **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. 2009, p. 176-197.

SILVA, H. C. da; AGUILERA, V. de A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa,** São Paulo, v. 58, n.3, p.703-723, 2014.

SILVA-PORELI, G. A.; AGUILERA, V. de A. Crenças e Atitudes: um estudo sociolinguístico na cidade de Pranchita-PR. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 12, n. 22, 2011. DOI: 10.5935/rl&l.v12i22.5101. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5101. Acesso em: 11 abr. 2024.

SPINASSÉ, K. P. Educação Bilíngüe em contextos multilíngües. In: CELSUL, 8. 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Celsul, 2008. p. 1-8.

TARALLO, F. A relação entre língua e sociedade. In.: _____. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986. p.5-16.

TIMBANE, A. A.; QUIRAQUE, Z. A. S. Língua ou Línguas Portuguesas? A variação linguística e ensino nos países lusófonos. In.: MONTEIRO, S. A de S. **Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade 6** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 230-250. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432493/1/e-book-Filosofia-Pol%C3%ADtica-Educa%C3%A7%C3%A3o-Direito-e-Sociedade-12.pdf. Acesso em 28 mai.de 2023.

THUN, H. La geolinguística como linguística variacional general (con ejemplos del Atlas Linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In.: RUFFINO, G. (Ed.). **International Congress of Romance Linguistics and Philology.** 5. ed. Palermo: [s.n.], 1998. p.701-729.

THUN, H. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, A. M. **Estudos de variação Linguística no Brasil e no Cone Sul/organizado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

THUN, H. Variety complexes in contact: A study on Uruguayan and Brazilian Fronterizo. In: AUER, Peter & SCHMIDT, Jürgen Erich (eds) **Language and space:** theories and methods. Berlin/New York: de Gruynter, 2010. p. 706-723 (HSK 30.1).

TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics:** An introduction to language and society. 4. ed. London: Penguin Books, 2000.

VICENZI, R. **Mito e história na colonização do oeste catarinense**. Chapecó: Argos, 2008.

ZUGNO, P. L. Prefácio. In.: FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Educs, 2010. p.7-8.

APÊNDICE A - Questionário

PARTE 1) Questionário semi-dirigido (RESTELLI e HORST, 2023)

SONDAGEM/FAMILIARIZAÇÃO DO INFORMANTE

1. Como é a comunidade/bairro em que você reside? A quanto tempo você reside neste local?

2. Você conhece seus vizinhos?

3. Por que escolheu ser professor(a)? Teve alguma inspiração?

PARTE 2) Questionário dirigido (KRUG, 2013)

ASPECTOS (META)LINGUÍSTICOS

4. Que línguas costuma falar na família? (Quantas vezes? Quando, com quem?) Que línguas você entende? (KRUG, 2004; STEFFEN, 2007. Adaptada)

5. A quanto tempo você é formado(a)?

6. Tem diferença entre o português de Portugal e o daqui? Qual é a diferença? (Adaptada de Krug 2004)

7. Já viveu alguma situação em que outra pessoa conversava em outra língua (italiano/alemão/creolo, espanhol...) e não conseguiu compreender? Como se sentiu? (Adaptada)

A - Papel da língua na constituição da identidade (relação da língua com outros ícones da cultura)

8. Se fosse dizer o que mais identifica um brasileiro, diria que é o quê? Por quê? (ADAPTADA)

B - Crenças e Atitudes Linguísticas

9. Quando você encontra um estranho na rua de sua cidade em que língua você fala com ele? (Krug, 2013)

10. Já lhe aconteceu de estar com alguém que sabia somente outra língua, da qual você domina, mas insistia em só falar português? (Krug, 2013, adaptada)

11. Acha importante que os filhos aprendam a língua falada pelos pais? Por quê? (Vide Krug, 2004, adaptada)

12. Muitos jovens não falam mais a língua dos pais. O que acha disso? (Krug, 2013)

13. Como acha que as pessoas que vêm de fora veem as pessoas originárias, que nasceram e vivem em Chapecó? E como você acha que as pessoas daqui veem os imigrantes que se deslocam/chegam em Chapecó? (quanto à língua, aspectos físicos e sociais) (Krug, 2004, adaptada)

PARTE 3) Questionário dirigido

14. Você fez algum curso, especialização ou mestrado após a graduação?

15. A quanto tempo você atua na rede pública estadual de ensino?

16. Como é o seu dia a dia escolar? Se você tivesse que descrevê-lo em um pequeno parágrafo, o que diria?

17. Como você observa a realidade da sua sala de aula? Os alunos se interessam pela disciplina?

18. A cidade de Chapecó recebeu muitos imigrantes nos últimos anos, principalmente venezuelanos e haitianos. Como você avalia este cenário?

19. Você observa alguma mudança na língua ou no modo de falar dos chapecoenses? Se sim, por que você acha que isso acontece?

20. Em caso positivo, você já percebeu essa diversidade linguística em sala de aula?

A - Questionário dirigido

21. O que você acha que é preconceito linguístico?

22. Você já sofreu preconceito linguístico? Quando? Onde? Por que e por quem?

23. Você percebe alguma diferença na sua fala quando está com outras pessoas? Como se sente?

24. Já sofreu preconceito por falar diferente dos outros? Em que lugar isso aconteceu?

COMPLEMENTO DA ENTREVISTA ENVIADO VIA GOOGLE FORMS

25. Suas salas de aula são heterogêneas em relação a aspectos multilíngues, multiétnicos e multiculturais?

26. Caso você tenha respondido "Sim" ou "Razoavelmente" na questão anterior, você sente que seus alunos demandam de atividades e atendimento diferenciado? Pode explicar?

27. Ainda em relação à questão 1, caso você tenha respondido "Sim" ou "Razoavelmente". Você recebe materiais diferenciados para lidar com seus alunos? Tem formações a respeito? Se sim, explique.

28. Como você se sente dentro do cenário de ensino atual em relação à diversidade linguística em sala de aula?

29. Você tem sugestões para lidar com a diversidade linguística e diversidade de línguas em sala de aula?