



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

JAKELINE MENDES

**ECOSSISTEMAS PLURILÍNGUES: APRENDIZES TARDIOS DE LÍNGUA
ADICIONAL NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS EM CONTATO DO SUL DO BRASIL**

**CHAPECÓ
2026**

JAKELINE MENDES

**ECOSSISTEMAS PLURILÍNGUES: APRENDIZES TARDIOS DE LÍNGUA
ADICIONAL NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS EM CONTATO DO SUL DO BRASIL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos da Universidade
Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito para obtenção do título de Doutora
em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Horst

CHAPECÓ

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Campus Chapecó
Rodovia SC 484 Km 02
Bairro Fronteira Sul
CEP: 89815899
Chapecó - SC
Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mendes, Jakeline

ECOSSISTEMAS PLURILÍNGUES:: APRENDIZES TARDIOS DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS EM CONTATO DO
SUL DO BRASIL / Jakeline Mendes. -- 2026.
327 f.

Orientadora: Doutora Cristiane Horst

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Fronteira
Sul, Doutorado em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC,
2026.

1. Plurilinguismo. 2. Línguas adicionais. 3.
Dialetoлогия Pluridimensional. 4. Ecolinguística. 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).

JAKELINE MENDES

**ECOSSISTEMAS PLURILÍNGUES: APRENDIZES TARDIOS DE LÍNGUA
ADICIONAL NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS EM CONTATO DO SUL DO BRASIL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos da Universidade
Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito para obtenção do título de Doutora
em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca examinadora em 24 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE HORST**
Data: 22/03/2026 19:15:26-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

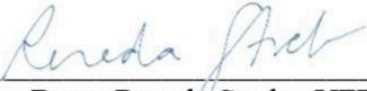
Profa. Dra. Cristiane Horst
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MELISSA GALLEGO CAMPOS BETTONI**
Data: 17/03/2026 14:01:18-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Melissa Gallego Campos Bettoni - UFFS
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **FELICIO WESSLING MARGOTTI**
Data: 14/03/2026 16:01:15-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felício Margotti - UFSC
Avaliador



Profa. Dra. Beate Reseda Streb - UFF/DAAD
Avaliadora

FERREIRA MARTINS
VIVIANE - DNI
55506377V

Remetido digitalmente por FERREIRA MARTINS VIVIANE - DNI 55506377V
DNI: 55506377V, O=UNIVERSIDADE COMPLETENSE DE MADRID, CN= CERTIFICADO ELECTRONICO DE EMPLEO PUBLICO,
SERIALIZADO EN DCEB-55506377V, SN=FERRERA MARTINS, O= VIVIANE, CN=FERREIRA MARTINS VIVIANE - DNI 55506377V
Razón: Soy el autor de este documento
Sección:
Fecha: 2026.03.16 10:17:36+0100
Format PDF Editor Versión: 12.0.1

Profa. Dra. Viviane Ferreira Martins - UCM
Avaliadora

Dedico esta pesquisa à minha família, por serem apoio e porto seguro ao longo da vida.
Ao Julian, meu bebê gerado durante o mestrado, e agora companhia ao longo da produção
desta pesquisa de doutorado. À Marília, gestada juntamente com esta pesquisa, que me
mantém curiosa e aprendendo pela sua presença doce e saltitante.
Ao Dirceu, por todos os “mates novos”, pela companhia, cuidado e suporte para que esta
pesquisa se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão, em primeiro lugar, à minha orientadora, professora Dra. Cristiane Horst, por me receber no meio do percurso, por engajar em minha iniciativa, e por todos os ensinamentos provenientes desta tão importante parceria. Agradeço pelas leituras indicadas, pelos caminhos sugeridos, pelos desafios lançados; imprescindíveis para a minha construção como pesquisadora e como leitora. Também, à colega Simone Bernieri pela tão relevante interlocução e suporte em diferentes etapas da pesquisa.

Agradeço de todo o coração aos vovôs Miguel e Leoni e à vovó Dilce pelos diversos momentos em que saíram de suas cidades para virem até nossa casa para cuidar das crianças e, desse modo, fornecerem fundamental contribuição para que esta pesquisa se efetivasse.

Agradeço ao Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul pela oportunidade de realizar o doutorado em Estudos Linguísticos e pelas ricas experiências dele resultantes. Também à FAPESC, que por meio da bolsa fomentou o desenvolvimento das etapas da pesquisa, a participação em eventos científicos, bem como a divulgação dos resultados ao longo do desenvolvimento e em cada fase da pesquisa.

Life is what happens to you while you're busy making other plans. (John Lennon).

RESUMO

A temática que motivou e moveu esta pesquisa é o plurilinguismo e sua relação com a região Sul do Brasil, multilíngue, cenário das línguas em contato. Este estudo se configura como estudo de caso, tendo como ponto de partida e base teórica a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional (DPR) e recebendo suporte e interface da Ecolinguística em seu desenho metodológico; possui caráter interdisciplinar, dada a complexidade da temática e sua natureza. O foco do estudo se deu sobre dois falantes plurilíngues, no contexto que os envolve como um ecossistema, suas biografias linguísticas e seu aprendizado tardio de línguas adicionais. A DPR busca a descrição do contínuo variacional, por comparar variáveis na fala de informantes de distintos segmentos sociais: homens/mulheres, velhos/jovens, com mais/menos escolaridade, sob condicionamentos sociais e geográficos distintos; por isso, forneceu a esta pesquisa as dimensões sob as quais as análises puderam ser realizadas. A partir de um conjunto de instrumentos de cunho interdisciplinar, buscamos observar, como em um movimento de câmera em foco, o ecossistema plurilíngue de dois indivíduos, tendo por embasamento das comparações, contrastes e aproximações as dimensões diasssexual, diageracional, diastrática, diatópica e diarreferencial. Além disso, observamos questões cognitivas e motivacionais dos indivíduos, em relação à sua biografia linguística. Nesse sentido, para podermos analisar os dados coletados em uma lógica interdisciplinar, recrutamos ciências complementares para um olhar atento sobre os falantes plurilíngues, as línguas que compõem seu repertório contextual e sua biografia linguística, suas características individuais e seu entorno social. Dessa forma, os instrumentos que compuseram a metodologia são provenientes de diferentes áreas da ciência da linguagem, buscando aplicar escalas e instrumentos já respaldados na comunidade científica, como os questionários do Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF), teste de quociente de inteligência e escalas de motivação para aprender. Pelo delineamento metodológico, este estudo centrou-se em aprofundamento exaustivo de fenômenos do microcosmo dos informantes, de modo a permitir seu conhecimento amplo e detalhado. Fizemos uso, ao todo, de 10 instrumentos de coleta de dados, os quais foram fundamentais para efetivar o caráter interdisciplinar deste estudo. As análises, individuais e comparativas, possibilitaram reflexões ancoradas na DPR, as quais mostraram que os dois informantes investigados, adultos plurilíngues, constroem perfis linguístico-psicossociais contrastivos (sexo, geração, escolarização) e, ao mesmo tempo, aproximados por suas trajetórias marcadas pelo contato com línguas de imigração e pelo uso cotidiano de repertórios plurilíngues em família e no trabalho. As línguas de imigração (talian e *Deutsch*) aparecerem em seus relatos associadas à família e à identidade local, enquanto o português ocupou o lugar de língua de escolarização; já as línguas adicionais (inglês e espanhol) foram evocadas como fortemente vinculadas à mobilidade acadêmica e profissional, com aparente descompasso entre autopercepção e domínio efetivo em alguns momentos. Os dados permitiram afirmar que fatores intrínsecos (projetos de vida, desejo de desenvolvimento) e extrínsecos (exigências do mundo do trabalho, contexto regional multilíngue) motivaram o aprendizado tardio de línguas e contribuíram para a preservação de habilidades cognitivas dos informantes na vida adulta, contrariando o mito da impossibilidade de aprender línguas de modo tardio. Em nossa conclusão, evidenciamos que trajetórias plurilíngues, experiências de ensino interdisciplinar e práticas reflexivas sobre a biografia linguística favorecem a consciência metalinguística e a flexibilização dos repertórios, apontando que abordagens plurais formalizadas necessitam ser inseridas na região Sul do Brasil, a fim de promover e potencializar o aprendizado de línguas nesta região que se constituiu historicamente como multicultural e multilíngue.

Palavras-chave: plurilinguismo; línguas em contato; ecossistema linguístico; aprendizado tardio de línguas adicionais; Dialetoologia Pluridimensional e Relacional.

ABSTRACT

The theme that motivated and continues to drive this research is plurilingualism and its relationship with Southern Brazil, a multilingual region that constitutes a setting of languages in contact. This study is configured as a case study, having as its point of departure and theoretical foundation Pluridimensional and Relational Dialectology (PRD), and receiving support and interface from Ecolinguistics in its methodological design; it is interdisciplinary in nature, given the complexity and scope of the topic. The focus of the study was placed on two plurilingual speakers, within the context that surrounds them as an ecosystem, their linguistic biographies, and their late learning of additional languages. PRD seeks to describe the variational continuum by comparing variables in the speech of informants from distinct social segments, men and women, older and younger, with higher and lower levels of schooling, under different social and geographical constraints, and thus provided this research with the dimensions through which the analyses were carried out. Based on a set of interdisciplinary instruments, we sought to observe, as if through a camera in focus, the plurilingual ecosystem of two individuals, grounding our comparisons, contrasts and convergences on the diasexual, diagerational, diastatic, diatopic and diareferential dimensions. In addition, we examined the individuals' cognitive and motivational aspects in relation to their linguistic biographies. In this sense, in order to analyze the data collected within an interdisciplinary framework, we drew on complementary fields in order to obtain a careful perspective on plurilingual speakers, the languages that make up their contextual repertoires and linguistic biographies, their individual characteristics and their social environments. Thus, the methodological instruments were drawn from different areas of the language sciences, seeking to apply scales and tools already validated within the scientific community, such as the questionnaires of the Atlas of Languages in Contact at the Frontier (ALCF), intelligence quotient tests, and motivation to learn scales. Methodologically, this study focused on an exhaustive in depth examination of phenomena within the informants' microcosm, allowing for broad and detailed knowledge of their profiles. A total of ten data collection instruments were employed, which were fundamental in ensuring the interdisciplinary character of the study. The individual and comparative analyses, grounded in PRD, showed that the two informants investigated, adult plurilingual speakers, construct contrasting linguistic psychosocial profiles in terms of sex, generation and schooling, while at the same time being brought together by trajectories marked by contact with immigration languages and by the everyday use of plurilingual repertoires in family and work settings. Immigration languages, Talian and Deutsch, appeared in their accounts as associated with family and local identity, whereas Portuguese occupied the position of the language of schooling; additional languages, English and Spanish, in turn, were evoked as strongly linked to academic and professional mobility, with an apparent mismatch between self perception and actual proficiency at certain points. The data allow us to state that intrinsic factors, life projects and the desire for development, and extrinsic factors, demands of the world of work and a multilingual regional context, motivated the late learning of languages and contributed to the preservation of the informants' cognitive abilities in adulthood, countering the myth of the impossibility of learning languages later in life. In our conclusion, we show that plurilingual trajectories, interdisciplinary teaching experiences and reflective practices on linguistic biography foster metalinguistic awareness and the flexibilization of repertoires, indicating that formalized plural approaches need to be implemented in Southern Brazil in order to promote and enhance language learning in this region that has historically been constituted as multicultural and multilingual.

Keywords: plurilingualism; languages in contact; linguistic ecosystem; late learning of additional languages; Pluridimensional and Relational Dialectology.

RESUMEN

La temática que motivó y continúa impulsando esta investigación es el plurilingüismo y su relación con el Sur de Brasil, una región multilingüe que constituye un escenario de lenguas en contacto. Este estudio se configura como un estudio de caso, teniendo como punto de partida y base teórica la Dialectología Pluridimensional y Relacional (DPR), y recibiendo apoyo e interfaz de la Ecolingüística en su diseño metodológico; posee un carácter interdisciplinario, dada la complejidad y el alcance del tema. El foco del estudio se centró en dos hablantes plurilingües, en el contexto que los rodea como un ecosistema, sus biografías lingüísticas y su aprendizaje tardío de lenguas adicionales. La DPR busca describir el continuo variacional mediante la comparación de variables en el habla de informantes de distintos segmentos sociales, hombres y mujeres, jóvenes y mayores, con mayor y menor escolarización, bajo diferentes condicionamientos sociales y geográficos, y por ello proporcionó a esta investigación las dimensiones a partir de las cuales se realizaron los análisis. A partir de un conjunto de instrumentos de carácter interdisciplinario, buscamos observar, como en un movimiento de cámara en foco, el ecosistema plurilingüe de dos individuos, sustentando nuestras comparaciones, contrastes y aproximaciones en las dimensiones diassexual, diageracional, diastrática, diatópica y diarreferencial. Además, observamos los aspectos cognitivos y motivacionales de los individuos en relación con sus biografías lingüísticas. En este sentido, para poder analizar los datos recogidos en una lógica interdisciplinaria, recurrimos a ciencias complementarias con el fin de obtener una mirada atenta sobre los hablantes plurilingües, las lenguas que componen sus repertorios contextuales y sus biografías lingüísticas, sus características individuales y su entorno social. De este modo, los instrumentos metodológicos procedieron de diferentes áreas de las ciencias del lenguaje, buscando aplicar escalas y herramientas ya respaldadas en la comunidad científica, tales como los cuestionarios del Atlas de Lenguas en Contacto en la Frontera (ALCF), pruebas de cociente intelectual y escalas de motivación para aprender. Metodológicamente, este estudio se centró en un examen exhaustivo y en profundidad de los fenómenos del microcosmos de los informantes, lo que permitió un conocimiento amplio y detallado de sus perfiles. En total se utilizaron diez instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron fundamentales para garantizar el carácter interdisciplinario del estudio. Los análisis individuales y comparativos, anclados en la DPR, mostraron que los dos informantes investigados, hablantes plurilingües adultos, construyen perfiles lingüístico-psicosociales contrastivos en términos de sexo, generación y escolarización, y al mismo tiempo se aproximan por trayectorias marcadas por el contacto con lenguas de inmigración y por el uso cotidiano de repertorios plurilingües en los ámbitos familiar y laboral. Las lenguas de inmigración, talian y Deutsch, aparecieron en sus relatos asociadas a la familia y a la identidad local, mientras que el portugués ocupó el lugar de lengua de escolarización; las lenguas adicionales, inglés y español, por su parte, fueron evocadas como fuertemente vinculadas a la movilidad académica y profesional, con un aparente desajuste entre la autopercepción y el dominio efectivo en algunos momentos. Los datos permiten afirmar que factores intrínsecos, proyectos de vida y deseo de desarrollo, y factores extrínsecos, exigencias del mundo del trabajo y un contexto regional multilingüe, motivaron el aprendizaje tardío de lenguas y contribuyeron a la preservación de las capacidades cognitivas de los informantes en la vida adulta, contrariando el mito de la imposibilidad de aprender lenguas de manera tardía. En nuestra conclusión, evidenciamos que las trayectorias plurilingües, las experiencias de enseñanza interdisciplinarias y las prácticas reflexivas sobre la biografía lingüística favorecen la conciencia metalingüística y la flexibilización de los repertorios, indicando que los enfoques plurales formalizados necesitan ser implementados en el Sur de Brasil para promover y potenciar el aprendizaje de lenguas en esta región que históricamente se ha constituido como multicultural y multilingüe.

Palabras clave: plurilingüismo; lenguas en contacto; ecosistema lingüístico; aprendizaje tardío de lenguas adicionales; Dialectología Pluridimensional y Relacional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cruz de Thun

31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização dos dados do histórico escolar - informante CaGI	148
Quadro 2: Sistematização dos dados do histórico escolar - informante CbGII	153
Quadro 3: Palavras evocadas no teste de fluência verbal fonêmica (FAS) - informante CbGII	189
Quadro 4: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica animais - informante CbGII	190
Quadro 5: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica frutas - informante CbGII	190
Quadro 6: Palavras evocadas no teste de fluência verbal fonêmica (FAS) - informante CaGI	195
Quadro 7: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica animais - informante CaGI	195
Quadro 8: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica frutas - informante CaGI	195
Quadro 9: Respostas ao questionário sobre aprendizado de língua adicional - informante CbGII	203
Quadro 10: Respostas ao questionário sobre aprendizado de língua adicional - informante CaGI	207
Quadro 11: Termos de parentesco (talian) - informante CaGI	218
Quadro 12: Termos de parentesco (<i>Deutsch</i>) - informante CbGII	224
Quadro 13: Crenças e autopercepções linguísticas - informante CbGII	235
Quadro 14: Crenças e autopercepções linguísticas - informante CaGI	240
Quadro 15: Escala de Autoeficácia no Trabalho (EAE-T) - informante CbGII	250
Quadro 16: Escala de Autoeficácia no Trabalho (EAE-T) - informante CaGI	252

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Indicativos de motivação para aprender - informante CbGII	165
Gráfico 2: Indicativos de motivação para aprender - informante CaGI	168
Gráfico 3: Comparação dos Indicativos de motivação para aprender - informantes CaGI e CbGII	174
Gráfico 4: Escala WASI - informante CbGII	180
Gráfico 5: Escala WASI - informante CaGI	184
Gráfico 6: Tarefa da Fluência Verbal - informante CbGII	193
Gráfico 7: Tarefa da Fluência Verbal - informante CaGI	197
Gráfico 8: Termos de parentesco (talian) - informante CaGI	222
Gráfico 9: Termos de parentesco (<i>Deutsch</i>) - informante CbGII	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sistematização das dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional para comparação dos dados dos informantes CaGI e CbGII	114
Tabela 2: Classificação nas dimensões - informantes CaGI e CbGII	122
Tabela 3: Comparação dos dados da motivação intrínseca/extrínseca dos informantes	172

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 A Dialetologia Pluridimensional e Relacional e a cronologia	24
2.2 Microcosmo/macrocossmo	34
2.3 Bilinguismo, Plurilinguismo e Multilinguismo	36
2.3.1 <i>Bilinguismo</i>	36
2.3.2 <i>Repertório</i>	40
2.3.3 <i>Plurilinguismo</i>	42
2.3.4 <i>Multilinguismo</i>	46
2.4 Língua materna, dialeto, língua histórica, língua de imigração, língua de herança e línguas adicionais	50
2.5 Crenças, autopercepções e atitudes linguísticas	69
2.6 O mito de linguagem sobre o aprendizado de uma língua na vida adulta	74
2.7 Abordagens plurais: didática integrada, sensibilização e conscientização linguística	79
2.8 Ecolinguística: conceitos da interface metodológica da pesquisa	83
3 METODOLOGIA	90
3.1 O caráter da pesquisa: estudo de caso	91
3.2 Os participantes da pesquisa, o critério de seleção e as dimensões de análise dos dados	93
3.3 Os instrumentos da pesquisa	95
3.3.1 <i>Questionário de caracterização sociodemográfica (elaboração própria)</i>	96
3.3.2 <i>Mapa mental da biografia linguística dos informantes (Melo Pfeifer; Calvo del Olmo, 2021)</i>	97
3.3.3 <i>Análise documental: histórico escolar dos informantes</i>	98
3.3.4 <i>Escala de motivação para aprender (adaptada de Marchiore; Alencar, 2009)</i>	100

3.3.5 Teste de quociente de inteligência verbal/não verbal e definição da idade mental (escala Weschler/WASI)	103
3.3.6 Tarefa de fluência verbal fonêmica (FAS - Lezak, 1995)	104
3.3.7 Questionário sobre aprendizado de língua adicional (elaboração própria)	106
3.3.8 Questionários ALCF de termos de parentesco (Krug, 2013)	107
3.3.9 Questionários ALCF de autopercepção linguística, crenças linguísticas e autorreconhecimento (Krug, 2013)	109
3.3.10 Escala de autoeficácia no trabalho - EAE-T (Cardoso; Baptista, 2021)	110
3.4 Método de análise dos dados	111
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	115
4.1 Dados sociodemográficos e individuais dos informantes da pesquisa	116
4.1.1 Perfil sociodemográfico do informante CbGII	117
4.1.2 Perfil sociodemográfico da informante CaGI	119
4.1.3 Análises comparativas dos perfis sociodemográficos dos informantes	122
4.2 Dados da biografia linguística dos informantes da pesquisa	132
4.2.1 Dados da biografia linguística da informante CaGI	132
4.2.2 Dados da biografia linguística do informante CbGII	139
4.2.3 Análises comparativas das biografias linguísticas dos informantes	143
4.3 Análise de documento escolar dos informantes da pesquisa	148
4.3.1 Documento escolar da informante CaGI	149
4.3.2 Documento escolar do informante CbGII	154
4.3.3 Análises comparativas dos documentos escolares dos informantes	160
4.4 Dados sobre motivação (intrínseca/extrínseca) para aprender dos informantes da pesquisa	164
4.4.1 Dados da motivação para aprender do informante CbGII	165
4.4.2 Dados da motivação para aprender da informante CaGI	169
4.4.3 Análises comparativas da motivação (intrínseca/extrínseca) para aprender dos informantes	173
4.5 Dados do quociente de inteligência dos informantes da pesquisa	178

<i>4.5.1 Dados do quociente de inteligência do informante CbGII</i>	180
<i>4.5.2 Dados do quociente de inteligência da informante CaGI</i>	184
<i>4.5.3 Ponderações a partir dos dados do quociente de inteligência dos informantes</i>	187
4.6 Dados de fluência verbal (fonológica e semântica) dos informantes da pesquisa	189
<i>4.6.1 Dados de fluência verbal (fonológica e semântica) do informante CbGII</i>	190
<i>4.6.2 Dados de fluência verbal (fonológica e semântica) da informante CaGI</i>	196
<i>4.6.3 Análises comparativas de fluência verbal dos informantes</i>	200
4.7 Dados referentes ao aprendizado de língua adicional dos informantes da pesquisa	203
<i>4.7.1 Dados referentes ao aprendizado de língua adicional do informante CbGII</i>	204
<i>4.7.2 Dados referentes ao aprendizado de língua adicional da informante CaGI</i>	208
<i>4.7.3 Análises comparativas referentes ao aprendizado de língua adicional dos informantes</i>	214
4.8 Dados vocabulares sobre termos de parentesco dos informantes da pesquisa	218
<i>4.8.1 Dados vocabulares sobre termos de parentesco da informante CaGI</i>	219
<i>4.8.2 Dados vocabulares sobre termos de parentesco do informante CbGII</i>	225
<i>4.8.3 Análises comparativas referentes aos termos de parentesco dos informantes</i>	232
4.9 Dados de autopercepção linguística dos informantes da pesquisa	236
<i>4.9.1 Dados de autopercepção linguística do informante CbGII</i>	236
<i>4.9.2 Dados de autopercepção linguística da informante CaGI</i>	241
<i>4.9.3 Análises comparativas referentes aos dados de autopercepção linguística dos informantes</i>	246
4.10 Dados sobre a percepção de autoeficácia no trabalho dos informantes da pesquisa	250
<i>4.10.1 Dados de percepção de autoeficácia no trabalho do informante CbGII</i>	251
<i>4.10.2 Dados de percepção de autoeficácia no trabalho da informante CaGI</i>	254
<i>4.10.3 Análise comparativa dos dados de percepção de autoeficácia no trabalho dos informantes</i>	255
5 CONCLUSÃO	259

Referências	268
Apêndices	282
Anexos	313

1 INTRODUÇÃO

But it remains to be emphasized that linguistic diversity begins next door, nay, at home and within one at the same man. It is not enough to point out that each individual is a battle-field for conflicting linguistic types and habits, and, at the same time, a permanent source of linguistic interference. (Martinet, 1968).¹

Historicamente, as civilizações foram formadas pela miscigenação entre povos, pela troca cultural e econômica e a partir da capacidade dos sujeitos evoluírem e se adaptarem em novos contextos. As relações comerciais, impulsionadas pelo advento da tecnologia, trouxeram a descoberta de novas terras e promoveram a interação entre povos, resultando nas trocas interculturais e linguísticas. Nesse contexto, os processos de migração são característicos da humanidade e elemento formador da história. A ciência da linguagem, nesse viés, está interessada nas influências que as migrações promovem na fala de quem migra, influências essas que de outro modo não ocorreriam (Altenhofen; Thun, 2016).

Neste estudo, os indivíduos pesquisados são representativos de uma coletividade de histórias e culturas que se apresentam na região Sul do Brasil, onde estudiosos como Altenhofen (1996), Koch (1974), Thun (2010), Krug e Horst (2025), assim como os dados do ALiB e do ALERS, já apontaram a existência de línguas de imigração faladas pela população que forma a região, como por exemplo as variedades do alemão, do italiano, do polonês, do ucraniano, do russo, dentre outras. Línguas essas que se encontram na região como marca histórica do processo migratório que formou a região, a qual é cenário e contexto desta pesquisa: o Sul brasileiro e sua realidade multilíngue.

A antinomia macrocosmo/microcosmo não é exclusiva de uma ciência ou área da filosofia. A existência de relações e/ou semelhanças entre sistemas ou mesmo entidades consideradas em diferentes escalas de magnitude tem permeado discussões e guiado movimentos reflexivos e investigativos na Astronomia, Cosmologia, Física, Teoria Quântica, Ecologia, Biologia, Filosofia, Metafísica, Sociologia, Psicologia, Neurociência e Sociolinguística. Nesta última, os diferentes níveis de análise se voltam, por exemplo, para a

¹ Mas resta sublinhar que a diversidade linguística começa ao lado, ou melhor, em casa e dentro de um mesmo homem. Não é demais salientar que cada indivíduo é um campo de batalha para tipos e hábitos linguísticos conflitantes e, ao mesmo tempo, uma fonte permanente de interferência linguística. (Martinet, 1968, tradução nossa).

descrição de variedades linguísticas presentes em uma sociedade. A relevância desses dois conceitos (antagônicos e complementares) é o auxílio ao exame dos aspectos individuais e dos padrões mais amplos que fazem a ciência da linguagem encontrar campo fértil em uma comunidade para as mais diversas investigações possíveis.

O ponto de vista que cria o objeto desta pesquisa é o do microcosmo, o nível individual e localizado da realização da linguagem: o exame do uso, da biografia linguística, das escolhas, crenças e atitudes linguísticas pertencentes a dois falantes em seu contexto multilíngue. Contrariando as estatísticas adversas ao aprendizado de novas línguas na idade adulta - em função de fatores como a diminuição da plasticidade cerebral -, os informantes desta pesquisa aprenderam inglês e espanhol ao longo da adolescência e da vida adulta, porém com um fator característico da realidade de muitos indivíduos que nasceram e construíram sua história na região Sul do Brasil: são indivíduos bilíngues desde a infância - período de suas vidas em que usavam português para interagir na escola e uma variante do alemão/italiano para se comunicar no seio familiar.

Nesse sentido, o **tema** deste estudo é: falantes plurilíngues e as relações que estabelecem com e a partir das línguas de sua biografia e seu ecossistema linguísticos. Seu **objetivo geral** consistiu em investigar as relações que falantes plurilíngues estabelecem com as línguas que compõem sua biografia linguística e seu ecossistema linguístico, analisando como essas línguas são mobilizadas, valorizadas e (re)significadas em diferentes contextos de uso e interação social.

Para que pudéssemos organizar e implementar nossa investigação, elencamos os **objetivos específicos**: 1) levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes; 2) identificar as línguas presentes na biografia linguística dos informantes, analisando seu tipo de bilinguismo e o lugar de cada língua em sua biografia; 3) observar as atitudes linguísticas e autopercepção dos informantes sobre as línguas de sua biografia; 4) levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais.

Nosso envolvimento com a temática, a partir do levantamento teórico na Dialectologia Pluridimensional e Relacional (DPR), nos conduziu a elaborar as **perguntas de pesquisa**, as quais nortearam nossas decisões metodológicas e a posterior análise dos dados à luz da DPR: 1) Quais as crenças e percepções linguísticas de falantes plurilíngues sobre as línguas de sua própria biografia linguística? 2) Quais fatores podem ser motivadores do aprendizado de uma

língua adicional na vida adulta, driblando fatores como a diminuição da plasticidade cerebral que ocorre nessa faixa etária? 3) Como as abordagens plurais podem influenciar para que um aprendiz de língua adicional efetive seu aprendizado?

Também, organizamos nossa investigação a partir de **hipóteses** levantadas quando da definição do tema da pesquisa e em contato com o aporte teórico: hipótese 1: fatores intrínsecos e extrínsecos dos falantes cooperam para o aprendizado de uma nova língua na idade adulta, apesar do período da vida não ser aquele de maior plasticidade cerebral - como já desmistificado por Othero (2017). Hipótese 2: a crença de um falante plurilíngue pode destoar do domínio e do uso que faz das línguas de sua biografia linguística - assim como no estudo de Bernieri (2018), Fornara (2019) e Horst e Krug (2020), uma vez que a autopercepção linguística pode sofrer influência de fatores emocionais ou mesmo culturais. É possível que um falante sinta ligação emocional ou cultural mais estreita com determinada língua, o que o levaria a superestimar ou a subestimar sua capacidade de uso da língua. Hipótese 3: as abordagens plurais (Candelier, 2004, 2007) podem ter grande influência no aprendizado, por respeitar e considerar os falantes plurilíngues, suas habilidades e interações, uma vez que ela se propõe a reconhecer não apenas o falante de uma língua, mas o indivíduo com habilidades linguísticas e identidade que se moldam pela pluralidade das línguas e pelos contextos culturais que o conhecimento delas proporciona.

Nesse viés, realizamos uma observação sobre dois informantes, em sua instigante e inspiradora relação com múltiplas línguas, tendo embasamento teórico e metodológico na Dialectologia Pluridimensional e Relacional (DPR) com interface na Ecolinguística. A DPR forneceu a base para abordar o plurilinguismo que caracteriza os informantes e sua intrínseca relação com as línguas das quais fazem uso cotidiano; já a Ecolinguística proveu suporte na metodologia para a investigação do ecossistema linguístico dos dois falantes plurilíngues.

A partir das dimensões de análise da DPR, e em combinação com os aportes metodológicos da Ecolinguística, procedemos um movimento análogo ao de uma câmera em foco sobre apenas dois falantes; a motivação dessa intenção de recorte está ancorada nas ideias apresentadas por Martinet (1968), em seu prefácio à obra “Languages in contact: findings and problems”, de Uriel Weinreich. No excerto, Martinet enfatiza que um único indivíduo é o campo de batalha onde tipos e hábitos linguísticos entram em conflito, ao mesmo tempo em que tal indivíduo se apresenta como fonte permanente de interferência

linguística. A partir do foco da pesquisa, o modelo que se mostrou apropriado foi o estudo de caso.

Ademais, Martinet (1968) retoma o conceito de língua em si, para o que provoca a reflexão sobre aquilo que chamamos descuidadamente e um tanto precipitadamente de língua: é o agregado de milhões de microcosmos, muitos dos quais evidenciam um comportamento linguístico tão aberrante que surge a necessidade de se perguntar se não deveriam ser agrupados em outras línguas (Martinet, 1968).

A Dialetoologia Pluridimensional e Relacional (doravante DPR) se ocupa de examinar noções temporais com o objetivo de observar como as línguas mudam ao longo do tempo, e a essa área da ciência linguística importam as variações históricas e as mudanças linguísticas. Para podermos observar diferenças e similaridades de fatores linguísticos e sociais a partir dos dados coletados com os informantes desta pesquisa, embasamos nosso olhar no conceito de *aparent time* (tempo aparente) da DPR, que provê um recorte temporal indireto: a comparação da fala de dois grupos etários diferentes, mas que coexistem (Thun, 2010); esses grupos se representam, nesta pesquisa, nos informantes CbGII e CaGI.

Em consonância, os fatores sociais (as dimensões) observados pela DPR se apresentam nos aspectos como classe econômica, gênero, idade e etnia e com a maneira como tais aspectos afetam a variação. A partir de uma ótica situacional, essa área enfatiza o contexto situacional e sua influência para a variação, como noções de formalidade e informalidade e o ambiente onde a língua está em uso. Além disso, as questões funcionais dessa área dizem respeito aos diferentes usos da língua de acordo com as funções comunicativas. Em complementação, levantamos nesta pesquisa também aspectos cognitivos, explorados pelo viés dos processos cognitivos e psicológicos relacionados aos falantes e como a língua pode variar a partir desses aspectos.

Do ponto de vista do recorte temporal, a DPR pode abordar seu objeto em diferentes recortes. Em se tratando de um estudo de caso, como se desenhou esta pesquisa, optamos pela nanocronologia (Thun, 2009), em que importam intervalos de tempo significativamente curtos da evolução da língua, enfatizando fenômenos ao longo do tempo de vida de um mesmo indivíduo. Em função dessa característica, a nanocronologia analisa variações linguísticas praticamente instantâneas, movimento que corroborou com o desenho metodológico de nossa pesquisa, na realização de um movimento de uma câmera em foco sobre os dois falantes plurilíngues selecionados, mas que pode alternar para a filmagem de um

cenário, abrindo para analisar as relações desses indivíduos com as línguas de sua biografia e com o contexto multilíngue onde essas relações se originam e são estabelecidas.

No movimento de recorte da unidade linguística individual, o delineamento da pesquisa se deu com o auxílio da visão metodológica da Ecolinguística. Essa área da linguística se estrutura como multimetodológica e multidisciplinar, e por ela ocorre o método da focalização, explorado pelo ecolinguista inglês Mark Garner, que implica prestar bastante atenção a um problema ou a um fenômeno em contraste/análise com o pano de fundo em que ele ocorre. É possível compreender esse movimento do pesquisador ecolinguista como o de uma câmera na produção de um filme, que em cenas específicas aproxima o foco ao rosto de um personagem, chamando a atenção dos espectadores para uma característica individual, uma expressão facial, deixando o restante dos elementos da cena como pano de fundo; por vezes, pode abrir o plano da câmera para captar a imagem mais ampla, explorando o contexto da cena. Nesse sentido, convidamos o leitor para acompanhar o movimento, ora de câmera em foco, ora de câmera em plano aberto, sobre os informantes falantes plurilíngues e suas relações com seu contexto, as quais decidimos investigar.

Sob a perspectiva desse campo da ciência da linguagem, o qual convida diferentes outras ciências para contribuir com a análise de um ponto focal, tem-se um único indivíduo considerado como um ecossistema em si. Nesse sentido, nossa busca se deu por chamar ciências contribuintes para que pudéssemos promover uma análise atenta sobre dois falantes plurilíngues, as línguas que compõem suas biografias linguísticas, suas características individuais e seu entorno social. Foram convidadas a cooperar com o olhar multidisciplinar desta pesquisa: a Sociolinguística, a Psicologia e Psicometria, a Ciência Cognitiva/Metacognitiva, a Linguística Aplicada, as Relações Internacionais, a Geolinguística, a Aprendizagem de Línguas, o Plurilinguismo e a Didática Integrada. Todas elas auxiliaram para este estudo focado sobre dois indivíduos: os informantes CbGII e CaGI.

Selecionamos, para nosso estudo, dois informantes: um masculino, de meia idade, com escolarização de nível médio e falante plurilíngue; uma feminina, de idade adulta, com escolarização de nível doutorado e também falante plurilíngue. A seleção deles se deu pela sua condição de falantes plurilíngues, tendo estudado línguas estrangeiras em período tardio (da adolescência em diante), por fazerem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística e por terem tido contato com mais de uma língua em sua infância e idade escolar. As dimensões de análise dentro da DPR nas quais enquadraremos os informantes

foram: diassexual (feminino, masculino), diageracional (idade adulta, meia idade), diastrática (discrepantes graus de escolarização/Ca e Cb), diatópica (originários do Leste e do Oeste de Santa Catarina), além de diarreferencial (suas crenças e atitudes linguísticas).

O informante CbGII é natural de Blumenau (SC), descendente germano-brasileiro, sua primeira língua é o *Deutsch*: a língua que sua família nuclear falava; aprendeu português na rua e na escola, ainda na infância, e aprendeu inglês na meia idade, com o objetivo de crescimento profissional e para poder negociar importações com outros países em sua empresa. Também, aprendeu espanhol em uso, em viagens e interações que se aventurou a fazer, após ter aprendido inglês. Já a informante CaGI é natural de Quilombo (SC), descendente ítalo-brasileira, teve contato com o talian com seus avós e aprendeu português em casa e na escola. A língua inglesa é a língua que acompanhou sua escolarização; aprendeu na escola, por ensino formal, desde a educação básica, e na sua vida acadêmica o inglês foi a língua da leitura de textos científicos e da proficiência para o mestrado. Ademais, utiliza-se do conhecimento dessa língua em viagens. Já o espanhol, pela proximidade com países hispano-hablantes, teve contato pelas viagens e também pela leitura acadêmica. Desse modo, o espanhol também figurou como sua opção para a segunda proficiência no doutorado.

Nossa investigação teve como objetivo olhar para o microcosmo/ecossistema nanocronológico das relações que os informantes CaGI e CbGII estabelecem com e por causa de seu plurilinguismo; além disso, ampliamos nossa observação sobre o entorno contextual e situacional que é pano de fundo das relações que cada informante estabelece com e a partir das línguas que domina: seu contexto multilíngue de interações.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, cujo método possibilitou a delimitação e especificação do objeto de pesquisa, permitindo o aprofundamento sobre uma realidade à qual escolhemos nos debruçar. Apesar de ter sido encarado por algum tempo nas metodologias científicas como procedimento de menor rigor, de caráter apenas exploratório, o estudo de caso é na atualidade utilizado para delinear a investigação de determinado fenômeno inserido em seu contexto real, percebidos os limites entre o fenômeno e o contexto (Yin, 2001). Nesse delineamento, interessou-nos o estudo profundo e exaustivo de poucos objetos, de modo a permitir o conhecimento amplo e detalhado do objeto escolhido e seu contexto.

Considerando-se a rica diversidade linguística no Brasil, estudos de caso são relevantes para examinar particularidades de línguas, dialetos, variações e o uso da língua em

comunidades linguísticas minoritárias. No caso desta pesquisa, além do exame das particularidades linguísticas dos informantes, tivemos também como intenção corroborar com a desmistificação, por exemplo, do mito em torno da impossibilidade de aprender línguas adicionais como aprendizado tardio, na vida adulta, uma vez que os informantes se enquadram nessa realidade (Othero, 2017).

Em se tratando da metodologia desta pesquisa, os instrumentos foram escolhidos para que fossem atingidos os objetivos vislumbrados ao longo do percurso da pesquisa. Provenientes de diferentes áreas do conhecimento, embasados na DPR e dela observando 5 dimensões (diassexual, diageracional, diastrática, diatópica e diarreferencial), também seguem a multimetodologia e multidisciplinaridade que tomamos por suporte da Ecolinguística; o coletivo dos instrumentos está mais detalhadamente descrito e fundamentado na seção 3 deste estudo. Alguns foram de elaboração própria, outros já estavam em ampla utilização em suas áreas de origem, por terem sua validade ecológica dada, pela relação entre os desempenhos de indivíduos em um ambiente experimental e a sua performance nas atividades no ambiente natural, cotidiano, por exemplo.

Como iniciativa voltada para o mapeamento e a descrição da diversidade linguística nas regiões de fronteira do Brasil, o Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF) é base para alguns dos instrumentos desta pesquisa. Dessa fonte, utilizamos os questionários de termos de parentesco e de percepção linguística, os quais são formados por questões que são facilmente encontradas nas variedades linguísticas minorizadas e, desse modo, facilmente traduzidos para as distintas variedades linguísticas. Neles pudemos encontrar respaldo para levantar dados dos informantes da pesquisa no que concerne a questões socioeconômicas, linguísticas, metalinguísticas, de percepções e atitudes linguísticas.

Além desse olhar, utilizamos também escalas de avaliação cognitiva (e metacognitiva), como o teste de QI (Weschler), o teste de fluência verbal, e as escalas de motivação para aprender e de autoeficácia no trabalho, que nos permitiram dar profundidade na nossa observação focada em cada um dos informantes, assim como levantar dados sobre sua relação cognitiva e de aprendizagem das línguas presentes em sua biografia linguística.

A fim de traçar nosso percurso investigativo, após termos levantado perguntas e hipóteses, e tendo em vista o cumprimento dos objetivos deste estudo, adentramos ao estudo teórico embasado na DPR, buscando nela suporte e auxílio na compreensão da problemática central, que é a dos falantes plurilíngues, seu entorno e suas relações com as e pelas línguas

que compõem sua biografia linguística. O percurso teórico que realizamos está registrado na seção 2 deste estudo, a seguir.

Na seção 3, apresentamos o delineamento da pesquisa e a descrição/embasamento de cada instrumento da coleta de dados. Na seção 4, apresentamos as análises dos dados coletados, organizadas de maneira individual para cada informante, em um primeiro momento, e após procedemos observação comparativa - de contraste e/ou de aproximação -, tendo por base cinco dimensões da DPR: dimensão diageracional, dimensão diassexual, dimensão diatópica, dimensão diastrática e dimensão diarreferencial.

Ao final, na seção 5, retomamos nossos objetivos, hipóteses e perguntas de pesquisa e apresentamos nossas conclusões em torno dos fenômenos relacionados ao plurilinguismo que se apresentou como constitutivo da biografia linguística dos informantes deste estudo, assim como buscamos refletir sobre fatores do seu ecossistema linguístico e do seu aprendizado tardio de línguas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional e a cronologia

Este estudo se realizou com o ponto de partida na Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional (DPR), utilizando-se de interface com a Ecolinguística para dar suporte à sua metodologia, e se pretende como interdisciplinar, dadas as suas hipóteses e sua natureza. Com a tarefa de trazer ao cenário da pesquisa linguística mundial temas modernos e extremamente relevantes como as migrações e os contatos linguísticos, a DPR figura nesta pesquisa como o arcabouço teórico sobre o qual o estudo todo se organiza. Além disso, resulta fundamental a abordagem desta área científica por considerar múltiplas dimensões para analisar e compreender a variação linguística, o que proveu à análise dos dados maior amplitude de observação e reflexão.

Em sua perspectiva mais tradicional, a dialetoлогия dava ênfase para os aspectos geográficos, fornecendo análises de como os dialetos podiam variar em diferentes regiões. Já o olhar da DPR veio para expandir tal perspectiva, adicionando importantes dimensões, lidando com questões temporais, sociais, situacionais, funcionais e cognitivas.

As noções temporais examinadas pela DPR buscam visualizar como as línguas podem mudar ao longo do tempo e consideram as variações históricas e mudanças linguísticas. Já as questões sociais observadas se referem a fatores como classe econômica, gênero, idade e etnia e como tais aspectos afetam a variação linguística. Essa área enfatiza o contexto situacional e sua influência para a variação, como noções de formalidade e informalidade e o ambiente em que a língua está em uso. Ademais, as questões funcionais dizem respeito aos diferentes usos da língua de acordo com as funções comunicativas; já os aspectos cognitivos são explorados do ponto de vista dos processos cognitivos e psicológicos relacionados aos falantes e como a língua pode variar a partir desses aspectos.

Em sua gênese, a ciência da variação linguística, atrelada à dialetoлогия, passou pela dialetoлогия monodimensional (tendo seu início no final do século XIX) e pela sociolinguística (que teve maior força em torno dos anos 60 do século passado) (Labov, 1966; Thun, 2009). O conceito central de dialeto, por exemplo, inaugurou a dialetoлогия monodimensional (também chamada de geografia linguística ou dialetoлогия tradicional, espacial ou areal); esse conceito é entendido como uma variedade presente em determinada

região, e a partir dele surgiu a noção de dialeto-base, que por muito tempo foi foco dos estudos dialetológicos tradicionais. Dessa abordagem, resultou um modelo de entrevista única, com um único informante e em pontos rurais.

O mérito da opção teórica e metodológica da dialetologia monodimensional foi a produção de registros autênticos da fala em um recorte temporal desprovido de estudos mais consistentes em torno das línguas faladas; tais registros ocorreram no formato de atlas linguísticos, com uma ênfase diatópica, e buscaram a identificação de áreas dialetais ou dialetos (Gewehr-Borella, 2014).

Georg Wenker contribuiu com a cartografia linguística, elaborando mapas geograficamente detalhados, com especificação das fronteiras, a partir de questionários que enviou a mais de 45 mil professores e alunos, contendo 40 frases em alemão padrão. O seu objetivo foi registrar os dialetos alemães de sua terra natal. Já no trabalho de Wenker ocorre o termo isoglossa, muito relevante na dialetologia e geolinguística, pelo fato de seus mapas trazerem linhas coloridas dividindo elementos singulares de algumas localidades, como por exemplo algum som específico (variante dialetal) produzido em determinada região. Há ainda outra inovação a ser citada em seu trabalho: a utilização de transparências sobrepostas com o intuito de comparar a outros mapas (Gewehr-Borella, 2014).

Vale ressaltar que Wenker se utilizou de coleta de maneira indireta de seu material de pesquisa. Já o linguista suíço Jules Gilliéron realizou coleta de dados *in loco* em Rhone, transcrevendo as entrevistas foneticamente e colocando as respostas em mapas e atlas (tarefa realizada a partir de 1880). Os símbolos coloridos nos mapas marcaram o trabalho de Gilliéron para a cartografia, a partir dos quais apontou a comparação de dialetos. À época da produção dos mapas, os custos de impressão eram altos, fato que levou os pesquisadores a elaborarem seus mapas à mão. Outro ponto marcante das coletas de Gilliéron é o fato de a seus informantes ser permitida apenas uma única resposta a cada questão sem a possibilidade de incluir comentários metalinguísticos. A isso denominou-se de “foto instantânea sem retoques” (Thun, 2009, p. 534).

Os dois linguistas, Wenker e Gilliéron, inseriram informações de cunho extralinguístico nos mapas que elaboraram, um exemplo são informações sobre a população pesquisada e sobre a história da língua. Essas informações, à época, foram essenciais para que se pudessem comparar mais aspectos, assim como se mantêm essenciais até a atualidade.

Pode ser citado como exemplo um mapa em que Wenker propôs uma comparação entre pessoas idosas e pessoas jovens (Gewehr-Borella, 2014).

Essa dialetologia que segue os métodos de Wenker e Gilliéron é considerada monodimensional, uma vez que trabalha com dados do mesmo tipo de informante: homem, cuja idade é avançada, residente em meio rural. A ênfase ocorre na variação diatópica, nos diversos pontos de pesquisa. Esse caráter monodimensional está presente na grande maioria dos atlas linguísticos nacionais que foram publicados até o presente momento no Brasil. Tem-se como exemplo de atlas que dá ênfase à diatopia o Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS); ele compila cartas semântico-lexicais, fonéticas e morfossintáticas organizadas a partir de entrevistas em 275 localidades em região rural, com informantes em sua maioria do sexo masculino, com faixa etária entre 35 e 65 anos.

Foi a partir de 1960 que a sociolinguística surgiu, distanciando-se da dialetologia monodimensional. Essa linha teórica critica as análises feitas pela dialetologia monodimensional (que envolve apenas informantes homogêneos) e também acredita que a variação é correlata às diferenças sociais sistemáticas (Calvet, 2002). Ademais, a sociolinguística desenvolve uma teoria na busca pelo registro da variação linguística por meio da observação dos diferentes tipos de variações que não aquelas relativas ao espaço geográfico (Thun, 2009). Essas variações observadas levam em conta variáveis extralinguísticas, como por exemplo a idade, o gênero e a classe social.

Concomitantemente ao enriquecimento dos estudos por meio da inserção de variáveis extralinguísticas, a sociolinguística contribui reduzindo o espaço de análise estudado pela dialetologia monodimensional. Nesse sentido, afirma Thun (1998), uma dialetologia monodimensional por tradição resulta em uma dialetologia limitada e relutante ao espaço. Como resultado das características pertencentes aos modelos citados, inaugurou-se o modelo da DPR, que foi escolhido para nortear teórica e metodologicamente este estudo de caso.

A DPR não se restringe a buscar o dialeto puro, que é enfatizado pela abordagem monodimensional; também não busca os socioletos exclusivamente, que são foco da sociolinguística. Entretanto, busca a descrição do contínuo variacional, por comparar variáveis na fala de informantes de distintos segmentos sociais (como homens/mulheres, velhos/jovens, com mais/menos escolaridade, sob condicionamentos sociais e geográficos distintos). Thun (1998) descreve os interesses da DPR como sendo centrados nas variedades mistas, nos fenômenos de contato linguístico entre línguas que são contíguas ou superpostas

de minorias/maiorias, assim como a variação diafásica (ou também estilística), o comportamento dos grupos topodinâmicos (móveis demograficamente) do ponto de vista linguístico em contraste com os grupos topostáticos (que são pouco móveis no espaço); ademais, interessa à DPR a atitude metalinguística dos falantes em comparação a seu comportamento linguístico, assim como outros parâmetros.

Tais interesses, expressos na DPR, se mostraram deveras apropriados para que pudéssemos observar múltiplos fatores do plurilinguismo, característica da biografia linguística dos informantes desta pesquisa, diante do - e em relação com o - cenário multilíngue, de línguas em contato, de onde são originários: o Sul brasileiro.

A língua, assim como as categorias de espaço e tempo e aspectos sociais são a combinação do objeto de pesquisa da DPR. Nesse sentido, as variáveis englobadas pela DPR são organizadas em dimensões e parâmetros. Thun (2010) apresenta o conceito de variável como sendo dividido em dimensão e parâmetro, uma vez que a dimensão é a combinação de dois ou mais parâmetros oposicionais. Ademais, Thun (1998) afirma que a DPR pode ser resultado da geolinguística, e sua tarefa consiste em arealizar ou diatopizar os parâmetros distintivos da sociolinguística e de outras ciências da língua no eixo vertical, verificando quais as relações que se encontram dentro das áreas paramétricas e mesmo entre elas.

Como comenta Bernieri (2018), tal relação entre os dados, promovendo o contraste em diferentes áreas geográficas - eixo horizontal, dimensão diatópica - e em diferentes dimensões sociolinguísticas - eixo vertical - resulta em um espaço tridimensional, permitindo uma observação mais abrangente e aprofundada, uma vez que amplia os aspectos de análise, com os dados coletados de forma plural; diferentemente da geolinguística tradicional, que trabalha com um único informante e mais velho (buscando o indivíduo mais velho, da zona rural). Em Thun (2010), tem-se o complemento dessa comparação, explicitando que o informante único de cada localidade tem como objetivo proteger o pesquisador da inundação de dados. Entretanto, afirma o autor, o único informante não pode assegurar que a resposta fornecida por ele, espontaneamente, seja representativa de toda a sua comunidade, considerando-se também que nem todos os fatos linguísticos sejam descartáveis ou alcancem o nível do conhecimento consciente.

Em Thun (2005), é apresentado o espaço tridimensional criado pela DPR, assim como sua natureza relacional entre os pontos geográficos e dimensões sociais. Em esquema criado por Thun, observa-se a dinâmica das relações entre as dimensões tomadas na geolinguística

relacional, uma vez que o esquema analisa não apenas as relações que unem pontos da mesma superfície, mas relações de todos os tipos. Ademais, estuda o vínculo entre pontos de uma superfície e aqueles análogos de outra superfície, em vez de apenas pontos que ligam os grupos de um mesmo eixo. Também, o esquema permite analisar as relações entre pontos diagonais (Thun, 2005). A partir de tal perspectiva, é possível realizar uma análise tridimensional na pesquisa, a partir da relação analítica entre um jovem de classe baixa de um ponto da pesquisa a um jovem de classe alta, em outro ponto.

Segundo Krug e Horst (2022), Horst (2011), Horst e Krug (2012), Krug (2011) e Krug e Horst (2015), a DPR extrapola a forma de registro dos dialetos na dialetologia monodimensional, sendo uma ciência da variação que consegue prever os rumos da mudança linguística. Isso é viabilizado pela seleção de informantes de diferentes gerações, o que resulta em abertura de perspectivas de pesquisa no decurso do tempo; a adição da categoria tempo aos estudos dialetológicos anteriormente fixados exclusivamente na categoria espaço é o que torna possível essa abertura de perspectivas.

O estilo de resposta que se admite na pesquisa da DPR é outro aspecto em que ela difere da dialetologia monodimensional. Enquanto esta última aceita unicamente a primeira resposta dada de maneira espontânea, na DPR se trabalha com a resposta espontânea, a resposta por insistência e a resposta por sugerência. Por exemplo, no método monodimensional ocorria a captura do modo de falar de uma pessoa como se pudesse representar fotograficamente (sem retoques), uma captura única e espontânea. Thun (2010) remete a Gilliéron, ao dar tamanha relevância à técnica de registro que se assemelha à fotografia instantânea. No caso de um retoque ser inadmissível no registro do linguista em termos das formas proferidas pelos informantes, é preciso considerar, também, a não exclusão dos retoques dos próprios informantes em seu comportamento espontâneo. As poses que podem ser registradas, segundo Thun (2010), são consideradas como atitudes mais formais, com estilos específicos. Ademais, não é possível dar-se por satisfeito ao coletar fotos de um único indivíduo da localidade.

Nesse sentido, faz-se necessário coletar diferentes estilos, como por exemplo a leitura, a conversa livre e os comentários de natureza metalinguística (Bernieri, 2018). Assim como Thun (2009) afirma, o método tradicional omitia o resultado do contato de variedades do falante que ele poderia levar para fora de sua memória, assim como ocultava a existência de variedades regionais da língua comum. No caso de não registro da fala do informante em

estilos diferentes, não poderá saber da existência de variação entre falantes pertencentes a uma mesma localidade.

A DPR, em sua pluralidade, integra variáveis distintas, que são divididas em dimensões e parâmetros. Nesse sentido, como já pontuamos, cada dimensão é constituída por meio da combinação de dois ou mais parâmetros (Bernieri, 2018; Thun, 2010). Ainda, para Thun (2005) e Krug e Horst (2022), a respeito da noção pluridimensional, é possível distinguir entre dimensões e parâmetros - dimensão como relação opositiva, binária de parâmetros definitórios: geração dos jovens, homens, estilo de leitura, entre outros.

Desse modo, cada dimensão tem por referência dois ou mais parâmetros. A dimensão dialingual, por exemplo, comporta as variedades diferentes em estudo; já a dimensão diatópica vai se referir aos locais da comunidade de fala. Nessa dimensão, para Thun (1996), fica evidente a dimensão distópico-cinética (informantes de mobilidades estável e outros de mobilidade relativa, topostáticos ou topodinâmicos). A dimensão diastrática, por sua vez, diz respeito às classes sociais dos informantes: a Classe Baixa (Cb) é formada por informantes que tenham, no máximo, até o ensino médio completo; a Classe Alta (Ca) é composta por informantes que ingressaram no ensino superior.

Ademais, há a dimensão diageracional, que compreende diferentes faixas etárias: GI (18 a 36 anos) e GII (a partir de 55 anos). A dimensão diassexual dá conta da inclusão de homens e mulheres como informantes da pesquisa. Já a dimensão diafásica considera a variação estilística nos dados, como por exemplo a leitura, a escrita, a conversa espontânea ou dirigida. Outrossim, a dimensão diarreferencial integra os comentários de natureza metalinguística dos informantes, o que vem a refletir suas percepções, suas crenças e suas atitudes diante das variedades (Bernieri, 2018; Thun, 1996; Krug; Horst, 2022; Horst, 2011; Horst; Krug, 2012; Krug, 2011; Krug; Horst, 2015).

A confessionalidade, além das dimensões apresentadas, também pode ser considerada como um fator extralinguístico. Há estudos que embasam a inserção dessa dimensão, como Altenhofen (2011, 2013), Horst (2011), Horst e Krug (2012). Nesse sentido, é possível ocorrer uma relação delimitada entre uma língua e uma religião, uma vez que a língua funcionaria como o veículo da expressão da fé de uma comunidade ou um indivíduo, como se pode considerar o latim um meio de expressão da fé católica e o alemão da fé luterana, o que leva à definição, então, da dimensão diarreligiosa.

Para os moldes desta pesquisa e o cumprimento de seus objetivos, o que estabelecemos como prioridade em termos de dimensões de análise foram a dimensão diassexual (um homem e uma mulher), a dimensão diastrática (classe social voltada ao grau de escolarização), a dimensão diageracional (GI e GII), a dimensão diatópica (leste e oeste de Santa Catarina) e a dimensão diarreferencial (percepções, crenças e atitudes linguísticas).

Em recente entrevista, concedida a Krug e Horst (2022), Harald Thun refletiu sobre a compreensão da DPR, o funcionamento de sua teoria e metodologia. Para Thun, a grande vantagem desta linha teórica está no domínio de uma grande quantidade de dados, resultantes da metodologia de coleta desenvolvida. Os dados mais numerosos têm sua origem no número de informantes e nas dimensões em que são observados. Nesse sentido, informantes pertencentes a quatro grupos se dividem por idade e por categoria sociocultural; cada grupo é formado por duas pessoas: em geral um homem e uma mulher. A consequência dessa organização para a coleta de dados na DPR é a coleta de quatro a oito vezes mais informações.

Um exemplo citado por Thun (Krug; Horst, 2022) é a possibilidade de os informantes de cada grupo afirmarem conceitos ou fornecerem palavras diferentes; nesse sentido, haverá oito vezes um mesmo fenômeno, mas em variação. Ademais, esse é um grande desafio para a cartografia, por exemplo, uma vez que em teoria deveriam ser inscritos em cada ponto os resultados, o que feito manualmente poderia gerar grande dificuldade de compreensão.

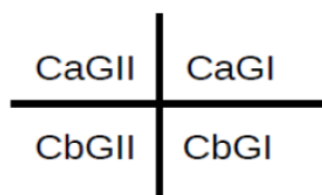
Thun (2010) apresenta o modelo em cruz para sintetizar e organizar os dados de maneira mais efetiva. Tal modelo logrou êxito, segundo Krug e Horst (2022), mesmo na geolinguística brasileira, podendo ser visto no Atlas Linguístico de Minas Gerais, bem como no Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), porém de maneira adaptada. Thun (2010) defende a necessidade de uma forma simples e legível de integrar mais de uma informação em um só mapa. A cruz proposta por Thun une e também divide os quatro grupos mais importantes, os quais são chamados *standard*: socioculturalmente altos e socioculturalmente baixos. Logo, a linha da cruz disposta na horizontal serve para dividir os grupos em socioculturalmente alto (compartimento acima da linha horizontal) e socioculturalmente baixo (que fica abaixo dessa linha).

Já a linha vertical representa a separação das gerações; logo, no compartimento da esquerda, dispõe-se o grupo da geração mais idosa, e na parte da direita estão dispostos os jovens. Thun defende que, dessa forma, fazendo-se a divisão em cruz, é possível integrar

quatro mapas em apenas um, isto é, com esse modelo é viável sintetizar sem sobrecarregar a informação.

Ademais, Thun (Krug, Horst, 2022) argumenta que esse modelo permite fornecer uma impressão situacional linguística de determinada localidade: para o caso de todos os grupos apresentarem o mesmo resultado em um dado lugar, então são representados pelo mesmo símbolo, o que sugere uma unidade. Nesse sentido, é a unidade linguística de determinada comunidade, nesse mesmo lugar; ou, caso os dados apontem o mesmo resultado nas duas gerações idosas, como também nas gerações novas, mas que sejam diferentes da CaGII, isso indica o rumo da mudança linguística naquela localidade. Observa-se, a seguir, um exemplo de representação em cruz:

Figura 1: Cruz de Thun



Fonte: Thun (2010, p. 509).

Ainda, afirma Thun, há uma limitação exigida pelo sistema de cruz no que tange à seleção dos símbolos. Nesse sentido, limita-se em cada compartimento apenas um símbolo, e não dois ou mais, a fim de não trazer maior dificuldade para a interpretação das informações; isso, em função de que a visão humana é tridimensional e o que passar disso resulta como não registrado pelo cérebro. Portanto, é fundamental não dispor mais de um símbolo em cada uma das células do sistema da cruz (Krug; Horst, 2022).

A partir da observação à lógica estabelecida na Cruz de Thun (2010), foi possível nominar os informantes deste estudo, preservando anônimas suas identidades e possibilitando a todo o tempo manter ao alcance das reflexões sua classificação na dimensão diastrática e geracional. Tal classificação facilitou as análises em torno dos fenômenos observados nos dados coletados com os informantes plurilíngues desta pesquisa, nominados - a partir da Cruz de Thun (2010) - como CaGI (a informante feminina) e CbGII (o informante masculino).

O linguista e filólogo alemão Harald Thun trouxe fundamental contribuição ao observar as possibilidades da dialetologia monodimensional e da Dialetologia

Pluridimensional e Relacional de dar foco às porções do tempo no eixo da cronologia. Nesse sentido, o linguista apresenta uma classificação cronológica relacionada ao estudo da evolução das línguas e de suas transformações na linha do tempo. Há, para Thun (2009), quatro níveis para a cronologia linguística, os quais são definidos a partir da escala temporal e pelos fenômenos linguísticos dos quais se ocupam. Os níveis definidos pelo autor são: nanocronologia, microcronologia, mesocronologia e macrocronologia.

A nanocronologia diz respeito a intervalos de tempo significativamente curtos da evolução da língua, com foco em mudanças ao longo do tempo de vida de um mesmo indivíduo. Nesse sentido, a nanocronologia analisa variações linguísticas praticamente instantâneas, como é o exemplo de gírias e expressões sociais que aparecem e desaparecem em determinada comunidade de fala. Os enunciados linguísticos, como defende Thun (2009), possuem linearidade, que é a forma como os elementos da sentença proferida - sons, palavras, frases - estão organizados de modo sequencial e temporal, transmitindo-se as informações uma após a outra e na linha do tempo.

Em função dessa linearidade, mesmo segmentos de enunciados que sejam proferidos em simultaneidade possuem distância cronológica (Thun, 2009). Nesse sentido, o objeto da nanocronologia é tudo que faz parte de uma enunciação feita por um falante, sem interrupção ou intervenção de outro falante, realizada em um mesmo estilo; ou, ainda, sequências do mesmo falante, mas realizadas em outro estilo. Nesse contexto, um informante que lê um trecho de um texto, que fornece respostas às perguntas de um questionário e mesmo a conversa que ele mantém com o pesquisador ou com outro informante são material passível de análise nanocronológica.

Na linguística comparativa, as enunciações passam por análise primeiramente em um só estilo realizado por todos os informantes. Após, analisam-se os enunciados dos informantes de outros grupos, finalizando-se com a análise de enunciados de um ponto da rede a outro. Por exemplo, analisa-se a fala de uma informante do sexo feminino, de classe alta, do ponto de vista sociocultural e de geração anciã; após, pode-se analisar a mesma variável linguística em combinação com as variáveis não linguísticas previstas na metodologia (Thun, 2009). Esta é a linha limítrofe da nanocronologia, pois em sequência entra em ação a microcronologia, na comparação do fenômeno em estudo, por informante, em diferentes estilos, seguida da mesocronologia, que dará conta de promover a análise nas gerações.

A microcronologia, por sua vez, se ocupa de analisar períodos um tanto mais longos, como é o caso de uma ou duas gerações. Nesse âmbito de análise, há o foco em transformações linguísticas observáveis em uma determinada comunidade pelo período de décadas, assim como se pode analisar a evolução de um sotaque e do surgimento de novas palavras ou expressões na comunidade em análise. Considerando-se a frequência com que se apresentam os sons de uma língua na fala de cada indivíduo, o terreno mais fértil para a microcronologia é a fonética. Utilizados pela DPR, os dados microcronológicos, por outro lado, não encontram importante lugar na dialetologia monodimensional, como afirma Thun (2009), pois essa última somente aceita respostas ou tradução corrida de um texto na língua padrão, privando-se da possibilidade de usar os dados microcronológicos.

Já a mesocronologia se centra em uma escala temporal intermediária, como o próprio prefixo assim o sugere. É, segundo Thun (2009), o campo mais fértil da DPR, pois nele a combinação de variáveis linguísticas e também extralinguísticas clareia o caminho de uma mudança linguística. Nesse âmbito, apresenta-se uma diferenciação da dialetologia monodimensional e da DPR: a primeira só reconhece processos linguísticos quando já estejam acabados, e a segunda os observa em sua realização atual.

Essa escala temporal intermediária, que interessa à análise mesocronológica, pode abranger vários séculos e, nesse sentido, estuda mudanças linguísticas mais amplas e estruturais, como por exemplo a evolução de formas gramaticais ou formas fonológicas por gerações, mas que podem ser perceptíveis por muitos séculos. As mudanças de uma língua, em escalas temporais intermediárias, se colocam entre a sincronia - estado de uma língua em determinado período - e a diacronia - mudanças de uma língua ao longo do tempo. A noção mesocronológica, para Thun (2009), vem para tratar das mudanças não tão instantâneas que possam ser do âmbito sincrônico, nem tão lentas e abrangentes que pertençam à diacronia clássica. Ademais, a mesocronologia tem por foco a mudança de dialetos, novos padrões de fala adotados pelos indivíduos ou as inovações linguísticas que surgem em determinada comunidade. Desse modo, ela permite uma análise detalhada das mudanças em escala regional e social, em uma faixa de tempo relativamente mais curta que as mudanças que interessam à diacronia tradicional, e ainda assim são análises em escala maior que as da sincronia pura.

A macrocronologia, já em outro âmbito, diz respeito aos resultados da comparação da fala de informantes que jamais conviveram entre si (Thun, 2009). Isso ocorre pois o lapso

temporal que separa os informantes é muito longo, podendo abranger séculos ou milênios. Esse nível de análise chega a englobar grandes transformações linguísticas, como é o caso da evolução de famílias de línguas ou mesmo padrões de mudança em grupos linguísticos que atravessam séculos. O autor aponta dois métodos para tornar essa análise possível: a repetição sucessiva de mesmo tipo de coleta em um mesmo grupo ou a comparação de séries de materiais recolhidos em um mesmo momento no presente.

No primeiro método, da repetição sucessiva do mesmo tipo de coleta de dados no mesmo grupo, as pesquisas seguem a produção do material linguístico e, assim, garantem um alto grau de compatibilidade, em função do método aplicado ser o mesmo. Já no segundo método, da comparação das séries de materiais pertencentes a períodos diferentes recolhidos no mesmo momento, a pesquisa acompanha a produção de uma das séries, promovendo uma investigação geolinguística; já para a outra série de material faz-se necessário obter os dados por outros métodos, e o grau de comparabilidade fica inferior, inevitavelmente.

2.2 Microcosmo/macrocossmo

Para atendermos aos objetivos deste estudo de caso, escolhemos o microcosmo linguístico como o ângulo de visão. Os diferentes tipos de análise e de perspectiva aos quais a Sociolinguística se propõe podem passar pela antinomia macrocosmos/microcosmos. Tais conceitos, ainda que não sejam específicos nem restritos a essa área da ciência da linguagem, auxiliam na condução das pesquisas e no exame de aspectos individuais ou mesmo de padrões amplos que caracterizam a linguagem em determinada comunidade. Câmara Jr. (1965) fez uso do termo “microcosmo” para se referir à importância da cultura nos estudos da linguagem, ao trazer à sua argumentação que a língua se apresenta como microcosmo da cultura, considerando tudo que esta última possui como sendo expresso pela língua. Já Martinet (1968) utilizou-se do termo “microcosmo” para referir-se aos indivíduos falantes de uma língua e às particularidades que carregam ao fazer uso dela, suscitando a pergunta sobre se talvez isso não resulte em muitas línguas distintas.

O nível do microcosmo é localizado e individual. Na Sociolinguística, tal conceito conduz os pesquisadores a examinarem as escolhas que os falantes individuais fazem em contextos específicos, como no nível da palavra, da prosódia, do vocabulário, próprios de um único falante, ou de um grupo pequeno de falantes. Já em pesquisas que adentram às

temáticas da educação, por exemplo, o microcosmo para análise pode ser uma sala de aula. Ademais, também o âmbito familiar pode ser tomado como um microcosmo, que provê, por exemplo, uma conexão social com a comunidade de fala, visto que é uma relação estabelecida em função de pequenos grupos de diversas naturezas (profissional, vizinhança, relações de parentesco etc.) (Gomes; Melo, Barcelos, 2016).

Já no nível do macrocosmo, as observações são mais amplas e globais; em pesquisas que considerem escalas mais amplas, como nível regional, nacional ou ainda internacional. Inclusas estão neste âmbito as observações de tendências linguísticas em uma comunidade como um todo ou em diferentes comunidades de uma mesma região. Nessa perspectiva, os pesquisadores que optam por esse ângulo se interessam por padrões linguísticos mais representativos de uma população de forma mais ampla. Ademais, o contraste entre os dois pontos de vista pode ser, na verdade, de cunho complementar, dependendo da necessidade do pesquisador. Ambos os níveis são relevantes para abranger e compreender fenômenos concernentes à Ciência da Linguagem, trazendo a possibilidade de análise do seu objeto em diferentes contextos e escalas sociais.

Dados os propósitos traçados para esta pesquisa, o microcosmo é que será o ponto de vista inicial - como uma câmera em close nos informantes -, fazendo movimentos, complementares, para o nível macro do contexto social, histórico e interacional dos informantes, vislumbrando pontos relevantes levantados em sua biografia linguística - como uma câmera em plano aberto, que filma também o cenário. Nesse sentido, para que o movimento, ora de câmera em foco, ora de câmera panorâmica, seja possível, é recurso fundamental a noção de ecossistema linguístico, presente na Ecolinguística e na Linguística Ecolinguística, que com sua abordagem multimetodológica e multidisciplinar torna possível explorar fenômenos da linguagem a partir de dois informantes: os quais são microcosmo e ecossistema foco desta investigação. Para iniciarmos o movimento da câmera, ora em foco no informante, ora mais aberto ao contexto do falante, trabalhamos as noções de língua materna, bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo, buscando, a partir desse amparo conceitual, apresentar um panorama linguístico e multidisciplinar de nossos informantes: o informante CbGII e a informante CaGI.

2.3 Bilinguismo, Plurilinguismo e Multilinguismo

Com a finalidade de dar sustentação às análises da biografia linguística e das relações que os informantes estabelecem com e por meio das línguas presentes em suas vidas, resgatamos nesta subseção da abordagem teórica os conceitos de bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo - pautados também na DPR, com suas dimensões de análise, a serem observadas a partir dos falantes e suas línguas (diatrática, diassexual, diageracional, diatópica e diarreferencial).

Tecer a diferenciação entre bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo se fez necessário para que se obtivesse clareza conceitual, considerando-se a delimitação desta pesquisa, espaço em que esses conceitos servem de base para as observações propostas em nossa metodologia. Também, eles se fazem essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais e cognitivas envolvidas no uso de múltiplas línguas, realidade que se pode encontrar ao longo de todo o território brasileiro. Como veremos nas subseções a seguir, o bilinguismo e o plurilinguismo estão atrelados ao âmbito do indivíduo, versam sobre suas capacidades e domínios de mais de uma língua. O multilinguismo, por seu turno, relaciona-se ao uso de diferentes línguas em uma comunidade, apresentando um caráter de ambiente e de contexto.

2.3.1 Bilinguismo

Não são recentes os debates que se desenrolam na parcela da comunidade científica que se ocupa das línguas e de seus fenômenos em direta relação com a sociedade, nem mesmo é questão consensual ou em status de conclusão no universo da Linguística a definição de bilinguismo. O século XX trouxe para o cenário científico as discussões em torno do conceito de indivíduo bilíngue ou bilinguismo, momento em que diversos estudiosos se ocuparam da tarefa de compreender o real sentido desses termos. Os pioneiros desse debate foram grandes nomes como Uriel Weinreich, Leonard Bloomfield e Einar Haugen. À época, o conceito estava em torno de alguém que falasse duas línguas, ou que tivesse o controle nativo de duas línguas.

Mackey (1972) esclarece, sobre o bilinguismo, não como um fenômeno da língua, mas como uma característica do uso dela. O pertencimento do bilinguismo está na *parole*, não na *langue*; se a um grupo pertence a língua, ao indivíduo pertence o bilinguismo, complementa o

autor. Ao observarmos o uso de duas línguas por parte de um indivíduo, podemos supor a existência de duas comunidades nas quais esse indivíduo transita e interage; mas não podemos supor, a partir do indivíduo, a existência de uma comunidade bilíngue; isso, uma vez que a comunidade bilíngue será apenas considerada como dependente dos indivíduos que possuem razões para serem bilíngues. Nesse sentido, ainda reforça Mackey (1972), uma comunidade bilíngue autossuficiente não possui razões para se manter bilíngue, pois sendo fechada e cada um de seus indivíduos sendo fluente em duas línguas, daria conta da interação, do mesmo modo, com apenas uma língua.

Em uma perspectiva que preconiza a utilização das línguas, Grosjean (1994) aponta o uso constante das línguas como base para o conceito do bilinguismo. Os bilíngues, em sua concepção, são indivíduos que fazem uso de duas línguas, dois dialetos, ou mesmo mais línguas e dialetos em sua vida cotidiana. Por outro lado, e mais recentemente, em uma concepção que se pretende mais ampla do bilinguismo, Edwards (2006) aponta que o conhecimento de ao menos uma palavra em outra língua já pode servir de elemento indicativo da competência bilíngue.

Já em Day (2005), tem-se o conceito de bilinguismo como a capacidade que uma pessoa detém, ou indivíduos de uma comunidade ou parte dela detenham, de fazer uso de dois códigos ou mais e em diferentes domínios e atividades no dia a dia, sendo seu contexto a escola, família, trabalho, círculo de amizades, por exemplo. Em cada uma das línguas, o conhecimento linguístico se adapta às exigências dos locais ou atividades de uso.

Em Romaine (1995), vê-se a descrição do bilinguismo como um fenômeno complexo e que pode ser entendido em diferentes contextos e sob várias dimensões. Por exemplo, a competência linguística, uma vez que o bilinguismo envolve o uso de duas línguas, incluindo desde bilíngues equilibrados (igual competência de ambas as línguas) a bilíngues que possuem uma língua dominante. A autora também chama a atenção para a diferença entre o bilinguismo individual e o bilinguismo social. O bilinguismo individual diz respeito ao uso de duas línguas por um indivíduo; já o bilinguismo social está relacionado à presença de duas línguas em uma mesma comunidade.

Ademais, Romaine (1995) também ressalta a aquisição das línguas como critério importante a ser considerado. As diferentes maneiras pelas quais os falantes se tornam bilíngues, sendo aquisição simultânea ou sequencial: a primeira ocorre quando o aprendizado

se dá desde a infância, envolvendo as duas línguas; a segunda é o aprendizado de uma língua adicional após ter ocorrido a aquisição da primeira.

Os domínios de uso também são destacados, pois os bilíngues podem fazer uso de cada língua em diferentes domínios e em diferentes contextos sociais. Escolher a língua tem como critério o interlocutor, o tópico da conversa ou a situação social. Além disso, a autora traz para a discussão do bilinguismo a mudança de código: a alternância que os falantes fazem entre as línguas (*code-switching*), uma vez que são capazes de mudar o código durante a fala, e isso reflete a competência linguística do falante e as normas sociais do contexto.

Na sequência, ratificamos este tópico em subseções para discorrer mais especificamente sobre os conceitos trazidos por Romaine (1995) e os tipos de bilinguismo por ela apontados.

O bilinguismo desempenha um papel crucial na vida dos falantes, não apenas enriquecendo o repertório de comunicação, mas proporcionando a eles uma maior flexibilidade cognitiva e o acesso a diferentes culturas. Ademais, há implicações do bilinguismo para as sociedades, como a influência na coesão social, identidade cultural e políticas educacionais. Romaine (1995) é quem apresenta em destaque os diversos tipos de bilinguismo, em seu renomado livro “Bilingualism”. Os conceitos defendidos pela autora se constituíram como fundamentais para a compreensão em torno do domínio das línguas que fazem parte da biografia linguística dos informantes desta pesquisa.

Várias dimensões são utilizadas para categorizar o bilinguismo, levando em conta aspectos como a forma de aquisição, contexto social e quais as funções da língua na vida dos indivíduos. Tal classificação auxilia na compreensão em torno das experiências bilíngues, um passo também importante para que se formulem políticas linguísticas e educacionais voltadas para as necessidades das comunidades bilíngues.

Segundo Romaine (1995), há o bilinguismo de tipo 1, que se refere ao caso de uma pessoa, uma língua. Ele ocorre quando os pais possuem diferentes línguas maternas entre si, mas dominam em algum grau a língua do outro. Em relação à comunidade em que estão inseridos, um dos pais possui a língua dominante na comunidade como sua língua materna. Nesse sentido, os pais optam por usar cada um a sua língua materna com a criança, resultando em um falante bilíngue que se comunica em duas línguas, adquiridas diretamente dos pais.

Diferentemente do tipo 1, o bilinguismo de tipo 2 refere-se ao caso em que a língua falada em casa, pelos pais, não é a dominante na comunidade de entorno da criança. Os pais,

de diferentes línguas nativas, optam por usar a língua não-dominante em casa, promovendo à criança a exposição à língua dominante apenas quando em contato com a comunidade, como na escola, por exemplo. Resulta, assim, que a língua materna da criança não é a dominante na comunidade (Romaine, 1995).

Em um caso em que os pais compartilham a mesma língua materna, promovendo à criança a aquisição dessa língua, mas ela não é a dominante na comunidade, esta última não fornece apoio à criança no seu aprendizado da língua externa ao lar. Os pais falam em sua língua materna, porém não dominam a língua falada na comunidade, e nesse sentido a criança terá de se apropriar na escola, nos ambientes, sem que haja necessariamente um suporte instrucional em sua língua materna. Esse, segundo Romaine (1995), é o bilinguismo de tipo 3.

Na definição do bilinguismo de tipo 4, Romaine (1995) apresenta o caso em que há duas línguas domésticas que não são a língua de domínio na comunidade de entorno. Ademais, não há na comunidade o suporte ao aprendizado da língua para a criança. Desde o nascimento, cada um dos pais se expressa para a criança usando sua língua materna, promovendo a aquisição de duas línguas maternas simultaneamente. Entretanto, na comunidade, na escola, a criança terá de aprender sem instrução direta em uma das línguas a língua dominante naquele espaço.

Há outro cenário, quando os pais compartilham da mesma língua materna entre si, e no espaço social em que habitam a mesma língua é dominante; porém, por dominar uma língua adicional, um dos pais se comunica com a criança nesta língua, tornando-a bilíngue. Nesse sentido, com um dos responsáveis e na comunidade, a criança tem a aquisição de uma língua; e com o outro responsável aprende uma língua da qual o pai ou a mãe não são nativos. Esse é o tipo 5 de bilinguismo, segundo Romaine (1995).

Já no tipo 6, descrito por Romaine (1995), os pais são bilíngues, o ambiente possui setores que podem propiciar interações bilíngues também, e conceitua-se então o bilinguismo de línguas mistas, em que comumente ocorre a alternância de código (*code-switching*). Nesse caso, muito provavelmente, a aquisição das duas línguas se dará de maneira simultânea.

Outrossim, em Horst e Krug (2020), ocorre a proposição de um tipo 7 de bilinguismo, diferente dos 6 apontados por Romaine (1995). Em uma reflexão sobre experiências vividas pelos pesquisadores, e na busca pela compreensão do processo de tornar-se bilíngue, os autores concluem que os tipos propostos não dão conta do caso presente em seu estudo. No tipo 7 de bilinguismo, proposto por Horst e Krug (2020), os pais e filhos residem em seu país

de origem. Entretanto, por dominarem outra língua, comunicam-se em casa com os filhos nessa outra língua. Na sociedade, as crianças são expostas à língua dominante no país, que não é sua primeira língua, em função da exposição em casa.

No estudo proposto pelos autores, os dois informantes (F1 e F2) se comunicam fluentemente em alemão e português com seus pais, mas também interagem com avós e com demais familiares usando o *Deutsch/Deutsch*, os quais são variedades alemãs. Horst e Krug (2020) argumentam que em ambos os informantes é perceptível muito entusiasmo, interesse e facilidade no aprendizado das línguas estrangeiras na escola, uma vez que fazem comparações entre o português, alemão e as línguas ensinadas, o que pode sugerir uma importante construção de sua habilidade metalinguística pela exposição às diferentes línguas.

A importância dessas classificações redonda na melhor compreensão das realidades particulares que precisam ser consideradas para que possam ser respeitadas as diferentes possibilidades de uma educação bilíngue. A observação do aprendizado de mais de uma língua, em especial na infância, aponta para vantagens como a internalização do sistema fonético da língua, uma aprendizagem mais lúdica, resultando no falante uma mente com maior propensão a aprender, de maneira geral (Horst; Krug, 2020). Já na vida adulta, tornar-se bilíngue pode ser cheio de percalços, como tempo limitado, metas estipuladas ou as muitas atribuições cotidianas competindo com o aprendizado. Além disso, a pronúncia da língua é também um desafio para os adultos, gerando muitas vezes vergonha a partir da crença em uma forma ideal de se falar uma nova língua (Othero, 2017).

2.3.2 Repertório

O repertório linguístico está associado ao plurilinguismo à translanguagem, uma vez que as línguas de um indivíduo não são entendidas como sistemas separados, mas sim como recursos integrados em sua habilidade de comunicação. A partir de García (2009), compreendemos o repertório linguístico como conjunto de recursos linguísticos e semióticos que os falantes possuem e que mobilizam para produzir significado em diferentes contextos sociais. Esses recursos englobam as variedades linguísticas, os registros linguísticos, elementos lexicais provenientes de diferentes línguas, práticas discursivas híbridas e as estratégias comunicativas que os falantes utilizam.

Nesse sentido, compreendemos em García (2009) que os falantes não utilizam línguas isoladas, e sim recorrem a um repertório integrado, em que diferentes recursos linguísticos são combinados de modo dinâmico para atender às demandas da interação. Assumir esse conceito trouxe implicações teóricas relevantes para o desenvolvimento deste estudo, pois contribuiu para o entendimento de que o repertório linguístico é um construto dinâmico e situado socialmente, que se desenvolve ao longo da trajetória biográfica e das experiências de contato linguístico de cada indivíduo. Ademais, relacionamos esse conceito às práticas comunicativas de falantes multilíngues, as quais frequentemente envolvem *translanguaging*, ou seja: o uso flexível de todo o repertório linguístico disponível.

Em Maté (2024), o repertório multilíngue é conceituado como o conjunto de línguas que um indivíduo possui ao longo de sua trajetória de vida e que pode mobilizar em diferentes contextos sociais, comunicativos e identitários. Esse repertório, segundo o autor, não se limitará às línguas plenamente dominadas, mas inclui as línguas usadas de modo ativo no cotidiano do falante, as línguas aprendidas na escola ou em contextos migratórios, as línguas parcialmente conhecidas ou passivamente compreendidas e as línguas que fazem parte da experiência biográfica do falante, ainda que sejam pouco usadas no momento atual.

Maté (2024) enfatiza que o repertório linguístico não é estático, mas evolui ao longo das experiências de migração, de escolarização e do contato linguístico, sendo moldado pela ecologia linguística do lugar onde os falantes vivem. Em pesquisa realizada em Chapecó (SC), o autor identificou repertórios multilíngues compostos por crioulo haitiano, português, francês e espanhol. Em seu estudo, apresentou uma caracterização sociolinguística do repertório linguístico da comunidade haitiana em Chapecó e identificou padrões de evolução linguística neste contexto migratório.

Ademais, estudos como o de Maté (2024) apontam que a migração haitiana para o Sul do Brasil cria um ecossistema linguístico complexo, onde línguas da biografia migratória continuam presentes e onde novas línguas são incorporadas; além disso, o repertório linguístico dos falantes se reorganiza de acordo com as demandas sociais e identitárias do novo contexto, assim, reforçando a noção de que o repertório multilíngue dos migrantes é dinâmico, adaptativo e resulta das suas trajetórias de mobilidade transnacional.

2.3.3 *Plurilinguismo*

Como nunca antes, vivenciamos a existência de um contato mais próximo entre povos, e como consequência o contato entre falantes de diferentes línguas, os quais são detentores de variadas culturas. Esse fenômeno é devido à globalização e à facilidade com que os indivíduos interagem, virtualmente ou presencialmente, na “aldeia global” em que se configura, atualmente, o nosso planeta. Nesse cenário global e globalizante, o plurilinguismo se apresenta como uma capacidade dos falantes de usar e aprender, sendo em seus estudos pessoais ou instrucionais, mais de uma língua. Tal habilidade se concretiza em um repertório de diferentes línguas que o indivíduo é capaz de utilizar; já no âmbito do ensino, o plurilinguismo vem para se desenvolver como uma competência (Council of Europe, 2007).

A utilização de várias línguas por um indivíduo é o conceito de Plurilinguismo usado na Carta Europeia do Plurilinguismo (2005). Em uma sociedade plurilíngue, estão indivíduos capazes de se comunicarem, considerando-se os diversos níveis de competência linguística, em várias línguas, ou seja, uma sociedade plurilíngue difere da sociedade multilíngue, que pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos que são monolíngues e que ignoram a língua do outro. Diferentemente do multilinguismo, então, o plurilinguismo é vetor essencial de uma cidadania democrática, por conter valores de tolerância e aceitação das diferenças e minorias (OEP, 2005).

Na Europa, o plurilinguismo se define como a forma mais desejável e eficaz de comunicação no espaço de debate público: atrelado à diversidade cultural, é componente fundante da identidade europeia. Nesse sentido, no documento, é apresentado o valor da língua como possibilidade de acesso privilegiado a todas as culturas. Portadora da cultura em si, a língua é responsável por fornecer acesso a diferentes visões de mundo. Em função dessa premissa, a competência plurilíngue é tida como base da intercompreensão. Na interação de dois falantes de línguas diferentes, em vez de se utilizar uma terceira língua, melhor será a compreensão quando os interlocutores souberem a língua um do outro, observando-se os níveis informativo e emocional também (OEP, 2005).

A diversidade linguística e cultural deve receber caráter de prioridade, considerando-se a época de mundialização ambígua, em que a biodiversidade se faz uma preocupação fundamental. Nesse sentido, os princípios do plurilinguismo se enunciam em diversas declarações e manifestos, assim como em instrumentos nacionais e internacionais de

alcance jurídico variável, como por exemplo: as resoluções em prol da educação bilíngue, que foram aprovadas nas 18ª e 19ª Conferências Gerais da UNESCO (1974-1976); a criação por parte do Conselho Executivo da UNESCO, em outubro de 1998, de um Comitê consultivo do pluralismo linguístico e do ensino plurilíngue; a resolução 12, que foi adotada pela 30ª Conferência Geral da UNESCO, em 6 de novembro de 1999, e diz respeito à aplicação de uma política linguística mundial baseada no plurilinguismo; a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2 de novembro de 2001), considerando-se essencialmente seu artigo 6º, assim como as linhas essenciais de um plano de ação para a aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural, em seus artigos 5º, 6º, 7º, 10º e 13º; a Convenção da UNESCO sobre a Salvaguarda e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (20 de outubro de 2005); a resolução que foi aprovada pela 54ª Assembleia Geral das Nações Unidas sobre o Multilinguismo (17 de setembro de 1999); a Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias, a qual foi adotada pelo Conselho da Europa, em 24 de junho de 1992, cuja solicitação aos Estados e Coletividades regionais era de facultarem às comunidades de línguas regionais ou minoritárias os meios necessários para garantir sua existência linguística, protegendo simultaneamente as línguas nacionais, na busca por assegurar a unidade de comunicação em cada país (OEP, 2005).

O termo plurilinguismo, quando comparado ao termo multilinguismo, suscita a necessidade de uma maior precisão de significado, a fim de que se conduza também a aplicação correta e a referência ao fenômeno apropriadamente. Tal distinção é enfatizada em documento do Conselho da Europa, o qual é datado de 2007 (Council of Europe, 2007); nele observa-se a distinção entre “multilinguismo” e “plurilinguismo”: o primeiro termo está associado a um espaço geográfico, a uma determinada sociedade, já o segundo termo se associa ao repertório de línguas que uma pessoa é capaz de falar (Pinto, 2013).

Se tomarmos o plurilinguismo como uma competência, facilmente chegaremos a uma noção de multicompetência, como um conjunto de habilidades que, segundo Grosjean (1992), não estão restritas ao alto nível de bilinguismo em que duas línguas se equiparam em capacidade de uso, mas que diz respeito à capacidade mental de qualquer falante de língua adicional em qualquer nível de performance.

No cenário europeu, tem-se a visão de valor agregado aos falantes plurilíngues e mesmo bilíngues, em comparação aos monolíngues. Segundo documento do Conselho da Europa (2007), o aprendiz de línguas se torna plurilíngue e se desenvolve interculturalmente.

As competências linguísticas e culturais de cada língua se modificam pelo conhecimento de uma outra língua, contribuindo assim para a consciência intercultural, as habilidades e o saber. Nesse sentido, o falante plurilíngue é tido como mais desenvolvido, de mais complexa personalidade, aberto a novos aprendizados e a novas experiências culturais (Council of Europe, 2007).

Em outro documento, apresentando a visão europeia do plurilinguismo, argumenta-se que, em se tratando da esfera dos negócios, os grupos multiculturais e plurilíngues são geralmente criados para resolver problemas, encontrar soluções inovadoras e desenvolver novos produtos e novos serviços. Essa abordagem está embasada na ideia de que os falantes de diversas línguas têm uma perspectiva ampliada, a qual os leva a lidar com pontos de vista novos e voltados à inovação; assim, esses grupos podem fomentar novas soluções, criatividade, aperfeiçoamento e mudança (European Commission, 2009).

No cenário brasileiro, o plurilinguismo reflete a diversidade cultural e linguística existente em todo o território nacional. Por ser um país historicamente multicultural, os aspectos que têm levado linguistas a dedicarem seus estudos no âmbito nacional são a presença de línguas indígenas, línguas de imigração e línguas de herança, suscitando discussões sobre as políticas educacionais e, especialmente, reivindicando iniciativas de preservação linguística. Os desafios que se colocam à comunidade científica são, por exemplo, as línguas indígenas em risco de extinção - estima-se a existência de 295 línguas indígenas faladas no país (IBGE, 2022) - em função da pressão pelo uso do português e do processo de urbanização. Além disso, o Brasil é cenário fértil de pesquisas por conta da presença das comunidades de descendentes de imigrantes, as quais procuram manter suas línguas de origem (italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros), contribuindo para um panorama plurilíngue no país.

A percepção em torno da diversidade linguística tem se mostrado presente em contextos que são marcados pela demanda por inclusão social ou econômica. Segundo Altenhofen e Broch (2011), comunidades indígenas ou comunidades surdas que instituem a língua indígena ou a língua de sinais como a sua língua de comunicação são exemplos dessa realidade. Além disso, apresentam-se como exemplares de diversidade linguística os contextos de educação bilíngue de prestígio, onde a língua-alvo é uma língua internacional, geralmente a língua inglesa. Entretanto, pontuam os autores, em uma educação plurilíngue, faz-se necessário refletir sobre uma inclusão linguística que promova a consciência em torno

dos usos e dos significados das manifestações linguísticas humanas, tendo como ponto de partida os repertórios linguísticos e a cultura dos falantes.

Em se tratando do ponto de vista da escola, para que ocorra uma educação para o plurilinguismo, deve ser contemplado o repertório linguístico de todos os estudantes, com práticas de linguagem que sejam múltiplas e híbridas, promovendo assim uma educação significativa (Altenhofen; Broch, 2011). Ademais, uma abordagem de ensino de línguas, segundo os autores, que não considerar o repertório linguístico dos estudantes e que não desenvolva práticas linguísticas fluidas, ou mesmo que não favoreçam o *translanguaging*² (que ocorre nas comunidades bilíngues), apenas controla o comportamento linguístico em vez de educar (Horst et al., 2025; Horst; Krug; Bernieri, 2024).

Se a reflexão se volta para o âmbito das políticas linguísticas, é preciso considerar que o ensino de outras línguas (adicionais, minoritárias, indígenas ou de sinais) se remete amplamente ao poder exercido pelas relações políticas e econômicas vigentes em cada país. No Brasil, ao longo das últimas décadas, essas relações foram responsáveis por promover a hegemonia da língua inglesa, que tomou o lugar das chamadas línguas cultas, como é o caso do latim e francês, nos currículos escolares. Os interesses econômicos subjagam a cultura; observa-se esse fenômeno, também, quando a língua espanhola tem sua implantação como opção de língua obrigatória no ensino médio, por conta das relações político-econômicas entre o Brasil e a Espanha (Altenhofen; Broch, 2011).

Ao se observarem restrições burocráticas e a organização social dos espaços educacionais, percebem-se os fatores políticos e sociais mais amplos, também se visualizam educadores em uma encruzilhada, em que ou aceitam ou desafiam a organização social da escola (Cummins, 1986/2001). Por conta dessa reflexão apontada em torno de uma educação para o plurilinguismo, tem-se a necessidade de se refletir sobre reformas legislativas e políticas fundamentais para mudanças efetivas, ainda que não suficientes, para que as línguas tenham seu espaço respeitado nos âmbitos escolar e social como um todo.

² Translanguagem: práticas linguísticas dos falantes bilíngues e plurilíngues que transcendem as fronteiras tradicionais das línguas. Termo inicialmente desenvolvido no contexto da educação bilíngue no País de Gales por Cen Williams e, posteriormente, expandido por pesquisadores como Ofelia García. A translanguagem considera a forma como os indivíduos utilizam todas as suas habilidades linguísticas de maneira integrada e dinâmica para se comunicar e construir significados. Segundo García (2009), *Translanguaging* é o processo de construir significado, formar experiências, compreender e adquirir conhecimento por meio do uso de duas línguas.

2.3.4 Multilinguismo

O mundo é multilíngue, e as línguas que o compõem não estão proporcionalmente distribuídas nos países; em seus territórios, utilizam-se línguas e suas variedades. A coexistência de várias línguas, em um determinado grupo social, conceitua-se como multilinguismo. Nos termos trazidos documentalmente pela Comissão Europeia, o multilinguismo é entendido como a habilidade das sociedades, instituições, grupos e indivíduos de engajar, regularmente, em comunicações em mais de uma língua em suas vidas cotidianas. Além disso, o multilinguismo se refere à coexistência de comunidades de diferentes línguas em uma área geográfica ou geopolítica, ou mesmo em uma entidade política (European Commission, 2007).

Maher (2017) aborda o multilinguismo como uma situação social envolvendo grupos ou comunidades que se comunicam, com variados níveis de proficiência, em mais de uma língua, além da língua nacional ou padrão. A isso o autor denomina multilinguismo social. No mesmo sentido, o multilinguismo individual, ou bilinguismo, trata da capacidade de um falante de usar duas línguas, de maneira separada ou misturadas, com diferentes graus de competência. Juntamente com o conceito de multilinguismo está o conceito de multiculturalismo: a existência e a aceitação de múltiplas tradições e práticas culturais dentro de uma comunidade, compreendendo-se assim a ideia de uma sociedade diversificada e inclusiva.

Estudar o multilinguismo remete à sociologia da linguagem, e inclui a investigação de fenômenos como a condição das línguas minoritárias, a morte e a revitalização das línguas, língua e nacionalismo, cidades e comunidades multilíngues, educação linguística e planejamento linguístico. O âmbito do multilinguismo envolve o passado e o presente e todos os modos de linguagem: escrita, fala e sinais (Maher, 2017). Aproximar-se da compreensão deste conceito se apresentou crucial para observarmos relações dos informantes desta pesquisa com seu ecossistema multilíngue.

As nações e o nacionalismo, ao longo da história mundial, têm trabalhado para impor a ideia de uma nação = uma língua; essa concepção é baseada na crença de que uma língua comum é essencial para a coesão nacional, identidade e unidade. Segundo denuncia Oliveira (2009), têm sido ferramentas dessa concepção a imposição de línguas oficiais, educação monolíngue, políticas de imigração e naturalização, produção cultural monolíngue, controle

da mídia, repressão de línguas minoritárias, currículos nacionais, programas de integração. Como exemplos históricos e contemporâneos podem ser citados: França - após a Revolução Francesa, a política linguística do país foi direcionada para a erradicação das línguas regionais e a promoção do francês como única língua da nação; Itália - no processo de unificação italiana no século XIX, o italiano padrão foi promovido como a língua da nação, enquanto as variedades regionais e dialetos foram desencorajados; China - o mandarim foi promovido como a língua nacional para unificar as diversas etnias e grupos linguísticos do país; Turquia - após a fundação da República da Turquia, o governo de Atatürk implementou reformas para promover o turco e marginalizar outras línguas faladas no país, como o curdo e o árabe (Oliveira, 2009).

No Brasil, é possível observar ao longo da história exemplos de repressão linguística, quando o governo e outros atores impuseram o português como a língua oficial e desencorajaram o uso de outras línguas. Os impactos dessa repressão recaem principalmente sobre as línguas indígenas, línguas africanas trazidas com a diáspora africana, e línguas de comunidades de imigrantes - ou, ainda, de descendentes de imigrantes, línguas de imigração e línguas de herança (Horst; Krug, 2025). Oliveira (2009) denuncia a produção do “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e do mesmo modo o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. A naturalização e o consenso do português como língua falada no Brasil foram e são preponderantes, segundo o autor, na obtenção da concordância das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.

Apesar da repressão histórica, o Brasil possui elevada diversidade linguística. De acordo com dados coletados e publicizados pelo Censo Demográfico 2022 (IBGE), foram identificadas 295 línguas faladas por pessoas indígenas (línguas autóctones). Já as estimativas institucionais publicizadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2025) indicam que existem em torno de 250 línguas no país, considerando, além do português, línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. É um país, portanto, de muitas línguas: multilíngue.

Seja na cidade, na sala de aula ou dentro de casa, o multilinguismo se apresenta como um desafio ao que pensamos ser comunidade. Citando o sociólogo alemão Jurgen Habermas (1929-), Maher (2017) salienta que o Estado liberal não pode existir apenas como um conjunto de indivíduos, e nem como comunidades paralelas separadas; mas é preciso um

novo modelo pós-secular, que se baseie na comunicação interpessoal e no diálogo. Se uma língua somente não comporta toda a sabedoria humana, então o conhecimento, o diálogo pacífico e a emancipação só são possíveis na diversidade linguística.

As línguas do mundo formam um mosaico. Em muitas regiões, como na Índia por exemplo, há uma enorme diversidade linguística: 1.620 línguas maternas, e que são classificadas em 200 línguas. São chamados, com o intuito de cálculo, conglomerados massivos, como é o caso do chinês ou do árabe, de “macrolínguas”, as quais compreendem em si muitas línguas. O árabe possui dezoito línguas diferentes, somando mais de um milhão de falantes; já o chinês tem treze línguas distintas, somando pelo menos um bilhão de falantes (Maher, 2017).

Considerando-se as influências da colonização, não apenas sobre a língua de nosso povo, mas nas culturas, o multilinguismo se fez sempre presente no território brasileiro (Ferraz, 2007). Resultante da chegada dos portugueses, ocorreu a introdução da língua portuguesa, e após isso o tráfico de escravos se encarregou de trazer as línguas de origem africana. Mais adiante na história do Brasil, as políticas imigratórias, incentivadas pelo governo da época, trouxeram imigrantes europeus e asiáticos para esse cenário, povos que trouxeram consigo suas respectivas línguas e culturas, tendo como consequência a pluralidade linguística no país.

Entretanto, conforme Ferraz (2007), houve uma distorção da imagem do panorama linguístico brasileiro, como se o Brasil fosse um enorme país monolíngue, dominado pela língua portuguesa em sua totalidade de extensão, como uma unidade linguística; isso esconde a realidade plurilíngue do Brasil, onde na verdade várias línguas coexistem com o português. Campanhas imigratórias foram promovidas no século XIX no Brasil pelo governo imperial. Essas campanhas incentivavam a imigração europeia. Ao iniciar-se a imigração alemã, de 1824 em diante, imigrantes falantes de alemão chegaram ao país e se organizaram em pequenos grupos; no interior desses grupos eles mantinham sua língua local. Ferraz (2007) argumenta que até 1937, nessas colônias alemãs, o ensino era promovido em alemão.

Em função do fenômeno da imigração, a região Sul do Brasil possui um amplo território multilíngue. Altenhofen (1996) e Thun (2010), assim como dados do Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) e do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), e também do Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF) - Horst e Krug, (2021), Krug e Horst (2024), dentre outros artigos recentes que descrevem o cenário do oeste

catarinense - defendem a existência de línguas de imigração faladas nessa região, como também as variedades do alemão, do italiano, do polonês, do ucraniano, do russo etc.

Já estudos de Horst, Krug e Fornara (2017) e Horst e Krug (2021) trazem como dado a coexistência de pelo menos 12 variedades de línguas de imigração e 2 línguas indígenas com a língua oficial, fenômeno observado a partir do trabalho realizado no Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF), no oeste do estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil. O ALCF promove uma pesquisa ampla na região, mas com foco voltado para as comunidades de falantes das variedades de imigração e também das variedades indígenas, LIBRAS e de fronteira.

Como argumentam Horst e Krug (2021), o Atlas das Línguas em Contato na Fronteira conta com questionários para o levantamento dos dados, em uma metodologia e ordem das questões dos atlas que se embasa no

Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA), Atlas Linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU), Atlas Linguístico Guaraní-Románico (ALGR), Mittelrheinischer Sprachatlas (Atlas da Renânia Central) (MRhSA), Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul (ALERS). (Horst; Krug, 2021, p. 87).

Segundo os autores, o questionário têm caráter multidisciplinar, envolvendo diferentes eixos da ciência, como “antropologia; história; educação; religião; etnografia; agricultura; pecuária; economia; geografia; fauna e flora; corpo humano; alimentação; meios de transporte; trabalho e comércio; aspectos metalinguísticos; questões de identidade; crenças e atitudes; relações sociais; jogos e diversões” (Horst; Krug, 2021, p. 87). O questionário ALCF conta com 492 perguntas diretas e 1.411 perguntas indiretas. Tal divisão se justifica na DPR para coletar dados do conhecimento ativo da língua do informante e também do conhecimento passivo, que é crucial para que se possa observar a “lusitanização, o tipo e o grau de bilinguismo do informante. As questões linguísticas, como a semântica, o léxico, a gramática, a fonética e a fonologia, a partir dessa subdivisão das perguntas, também ganham destaque especial” (Horst; Krug, 2021, p. 87). O questionário ALCF se constituiu como base importante para a coleta de dados desta pesquisa, compondo parte de nossos instrumentos (descritos na metodologia, seção 3).

Na sequência, fez-se necessário compreender diferentes conceitos concernentes à língua (e seus desdobramentos) para que pudéssemos observar fenômenos presentes no ecossistema linguístico que buscamos colocar em foco neste estudo.

2.4 Língua materna, dialeto, língua histórica, língua de migração, língua de herança e línguas adicionais

A colonização e a imposição de uma língua sobre o povo colonizado é similar a um trator sobre uma vasta floresta, que arranca as árvores e as vai arrastando para que sobre aquela terra se estabeleça uma plantação de soja, por exemplo. No solo, são revirados anos de um ecossistema fértil e cheio de vida; essa alegoria é apresentada por Altenhofen (2022). Na contramão do movimento colonizador, de imposição de uma língua por todo um território, há que se considerar a diversidade dos conhecimentos linguísticos, do mesmo modo que se valorizam as diversidades de fauna e flora de uma determinada região, elementos que devem ser motivo de comemoração e deslumbramento, de fato um patrimônio a ser zelado. Ainda seguindo a alegoria do autor, o domínio de uma única língua, imposto no lugar de muitas outras construídas nas comunidades durante muitos séculos de história e existência, precisa ser questionado: não deve ser crível que uma população inteira fale uma mesma e única língua em um vasto território, não se considerarmos que toda língua varia e muda no tempo.

Em muitos espaços, e por muito tempo, considerou-se a língua de imigração, em relação à língua “nacional” como um dialeto. Em Coseriu e Thun há a defesa de que todo dialeto é uma língua, é um sistema com estrutura e gramática, o qual abarca (como afirmado por Chomsky) um número finito de regras que podem promover um número infinito de frases, e tais frases podem chegar à sofisticação em sua construção, como ocorre em qualquer língua. Se as línguas locais, como o alemão das comunidades de descendentes de imigrantes, expressam algo como *mein nei Haus*, o alemão global terá como expressão *mein neues Haus*, e ainda no inglês será *my new house*, e essa diferença se sustenta em questões de ordem social, linguística e política, mas jamais no conceito difundido erroneamente de que uma é mais certa e melhor, em detrimento de outra, que é mais errada e pior (Altenhofen, 2022).

O processo de aprendizagem da língua materna não é consciente por parte do falante. John (2022) relata, sobre sua língua de casa, não ter noção de como o processo de aprender a língua começou. Apenas é possível perceber-se falando, em um dado momento da infância.

Inicia-se com algumas palavras, suficientes para haver uma interação humana em âmbito simbólico. Apesar de muito relevante essa manifestação linguística inicial, ela representa a faceta externa de um processo mental mais profundo, quando se constitui uma subjetividade linguística, que se fundamenta sobre o desencadear de forças psíquicas, em um desenvolvimento ensejado pela interação em uma comunidade linguística e sua língua, a qual, a partir daí, é a língua materna. A instauração de um mundo de sentido próprio compõe a essência da língua na condição de fenômeno cultural e da qualidade de seus falantes em suas recíprocas interações (John, 2022).

As línguas têm sua existência atrelada à necessidade de quem as usa, é pela função que cumprem que se mantêm em funcionamento - na escrita, na reza, na ciência, no amor, na negociação ou na confiança. Em algumas esferas da vida, pode ser que uma língua não dê conta de todas as necessidades de um indivíduo ou de um grupo, e é preciso então falar a língua do plurilinguismo. Nesse sentido, o plurilinguismo vem para servir como uma plurilíngua, uma habilidade de se compor a fala a partir de diferentes línguas. Entretanto, há uma língua primordial na vida de cada falante: a língua materna.

No caso dos falantes de uma língua minoritária, geralmente há duas línguas em funcionamento em suas vidas, a língua da rua e a língua de casa. A imposição da língua da rua sobre a de casa, o não respeito à língua primeira que o falante adquiriu seria uma grande pena, argumenta Altenhofen (2022), pois a língua de casa representa um conhecimento, que é único e diferente, uma visão de mundo, uma habilidade especial, como as tarefas que um profissional desenvolve na especificidade de sua profissão, como de um alfaiate, por exemplo, com o domínio de habilidades e materiais que são do escopo de sua profissão. John (2022) argumenta que uma língua não é falada repetindo palavras e frases, mesmo que assim pareça; a fala é a expressão de recursos simbólicos que uma comunidade linguística estabeleceu em consonância com sua história. A atividade de conversão da experiência de mundo em percepção é devida à língua de casa de cada falante.

Em Krug e Horst (2022), sobre a língua do espaço doméstico, os autores argumentam que ela não é mero meio de comunicação, e sim se constitui em um saber específico, que está intimamente ligado à história de vida do falante, assim como também ligada às práticas culturais de sua comunidade. Nos casos em que essa língua é silenciada em função da língua dominante, ocorre a perda de um conhecimento singular, como também de uma forma

própria de perceber e significar o mundo, de modo que não há como ser substituída por outra língua.

Durante muito tempo, e ainda atualmente em algumas comunidades, não são poucas as pessoas que acreditam erroneamente que sua língua de casa (sua língua materna) é a língua errada, sem estrutura correta, sem gramática, sem valor, língua da roça: crença resultante da perversidade depositada sobre eles a partir da imposição de uma língua da rua, a língua oficial. Altenhofen (2022) defende a relevância da língua materna e do plurilinguismo na formação do indivíduo, afirmação com comprovações de sua pesquisa. Não se trata de sobrepor a língua de casa à da rua, mas na contramão disso, que seja reconhecido o papel que ambas as línguas maternas desempenham na sociedade como um todo. Logo, a crença em uma língua que seja única não pode ter sustentação, e é preciso substituí-la por uma postura plurilíngue, que inclua as línguas maternas e minoritárias que são faladas em casa.

A língua de casa é um direito linguístico que não pode ser dissociado do indivíduo, é um conhecimento que se diferencia dos demais conhecimentos que dão forma ao repertório linguístico de um falante. Em função dessa premissa é que não se pode considerar uma única língua, a qual pode tudo e tudo comunica. Apenas línguas diversas, trazendo suas diversas funções e visões de mundo, é que darão conta da complexidade e da diversidade do mundo. Aliada a esse pensamento plurilíngue sobre a língua materna, faz-se necessária uma abertura às outras línguas, em uma educação plurilíngue e plurilinguística, a qual trará a oportunidade de maior conhecimento em torno das línguas maternas, de casa, minoritárias (Altenhofen, 2022; Broch, 2014; Horst; Krug, 2020; Horst et al., 2025).

A diversidade linguística não deve ser temida, pois ela caracteriza o ser humano. Em geral, como argumenta John (2022), as diferenças linguísticas alheias tendem a ter maior visibilidade do que as particularidades da identidade linguística. Entretanto, a língua de casa, língua materna não deve representar um problema ou constrangimento ao falante. Pelo contrário, ela abre horizontes: mundos geográficos, temporais e linguísticos que se fundem nessa expressão peculiar de língua. A sensação que fica, segundo John (2022), é a de privilégio pela partilha de uma comunidade linguística que abre espaços, simultaneamente, para o aprendizado do português, bem como da língua minoritária, como também o acesso ao patrimônio cultural proveniente da língua. Da experiência linguística, resta ao falante a comemoração pela dedicação de quem se propõe a estudar as línguas de imigração,

convertendo-as em longa e difusa tradição literária, com característica de coesão lexical e gramatical academicamente alicerçada (John, 2022).

Uma questão importante quando se adentra à definição e à discussão sobre a língua materna são suas implicações para o bilinguismo. Afinal, como nos apresenta o debate Altenhofen (2002), a imprecisão na definição e nas variações de sentido do termo tem levantado muitas críticas no cenário da pesquisa e da política linguística. Em especial, os espaços que podem ser prejudicados pela imprecisão do termo língua materna são as localidades multilíngues - podemos citar como exemplo a maioria das comunidades de imigração europeia ao Sul do Brasil.

Conceituar razoavelmente a língua materna como sendo a primeira a ser aprendida na casa não torna mais simples essa questão; isso ocorre porque é um conceito que ultrapassa questões linguísticas, abrangendo aspectos históricos, sociais, políticos, educacionais e psicológicos (Altenhofen, 2022). Nos casos em que os falantes adquirem duas línguas simultaneamente, como nas comunidades em que variedades de alemão ou italiano são a língua “de casa” e o português é a língua “da rua”, pode-se questionar se eles possuem duas línguas maternas. A implicação do conceito de língua materna traz consigo alguns problemas.

O primeiro problema, apontado por Altenhofen (2002), é o do conceito de língua materna aplicado nos censos demográficos. No Canadá, país multilíngue, o conceito de *mother tongue* aparecia até 1941 como sendo a primeira língua aprendida pelo indivíduo que responde ao censo, quando esse ainda usa tal língua. Após esse ano, até 1976, a definição se modifica para a primeira língua que o respondente aprendeu e que ainda compreende. Tal alteração dificultou comparações longitudinais dos dados coletados, em função das duas definições distintas para língua materna.

Ademais, e nesse mesmo sentido, encontra-se o apontamento em Vermes e Boutet (1989), sobre a noção de língua materna, do modo como aplicada em recenseamentos, não se apresenta nem de maneira neutra nem estável. As definições de língua materna variam de acordo com critérios institucionais e históricos, em alguns momentos remetendo à primeira língua aprendida, em outros à língua ainda compreendida ou usada. Tal posicionamento promove sérias dificuldades “na interpretação e na comparação longitudinal dos dados estatísticos em contextos multilíngues” (Vermes; Boutet, 1989, p. 36).

Já nos Estados Unidos, entre 1910 e 1920, foi classificada a língua da segunda geração dos imigrantes por meio da língua materna da primeira geração, a qual era representada pelos

pais que haviam nascido em território estrangeiro. Entretanto, foi realizado em 1940 um censo, em que a língua materna desses indivíduos se registrou como aquela falada em casa desde os primeiros anos de vida. Como consequência, os primeiros censos não puderam computar nenhum falante desse grupo, apenas no caso em que os pais já falassem inglês no momento de emigrar para os Estados Unidos.

Em se tratando do Brasil, em 1950 foi a última vez em que se incluiu uma pergunta concernente à língua no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Essa inclusão ocorreu similarmente ao caso dos Estados Unidos, questionando se o recenseado falava corretamente o português ou qual língua habitualmente falava em sua casa. Altenhofen (2002) convida à reflexão sobre qual resposta seria possível ao censo, e sua consequente relação com o que entendemos por língua materna. Nas localidades onde os pais originariamente falavam alemão ou italiano (regiões de imigração), mas que na interação com os filhos usavam o português, duas situações podem ter ocorrido: no momento do censo, foi registrada uma língua materna equivalente à língua adicional - o português, usado em casa de maneira habitual -, ou a primeira língua aprendida não teve mais registro. Nesse sentido, os índices de bilinguismo resultantes do censo de 1940 e que apontam o alemão como a segunda língua mais falada no Brasil à época podem estar aquém da realidade da região.

Um segundo problema apontado por Altenhofen (2002) é no caso dos falantes que adquiriram duas línguas no período inicial de suas vidas. Nesse caso, se for admitido o bilinguismo simultâneo e precoce, é possível afirmar que se trata de indivíduos com duas línguas maternas, apesar de nem sempre se configurarem as línguas na mesma amplitude e simultaneidade. Em comunidades brasileiras bilíngues, ocorrem oscilações na determinação do momento de aprendizagem do português, como língua do meio em uso simultâneo com o alemão, ou caso inicie seu uso quando da entrada à escola, que é o que acontece em regiões interioranas do país. Possivelmente, aponta o autor, o caso mais simultâneo de duas línguas maternas seja quando ocorre a educação bilíngue em casa, utilizando-se o princípio uma pessoa, uma língua (Grammont - *une personne, une langue*).

Segundo o princípio de Grammont - *une personne, une langue* -, o pai e a mãe, os quais falam línguas diferentes, usam sempre a mesma língua com a criança, fazendo com que ela associe cada língua a um dos seus responsáveis e as aprenda de modo separado (Grammont, 1902). Tal decisão acarreta em atitudes tanto positivas quanto negativas em relação ao bilinguismo, uma delas de caráter ofensivo, como por exemplo a crença de que a

criança bilíngue não possui língua materna. Esse preconceito se coloca contra pesquisas de respaldo sobre o bilinguismo, que apontam cada vez mais que os benefícios são maiores do que eventuais prejuízos em uma educação bilíngue.

A visão do senso comum sobre o que venha a ser uma língua materna é o terceiro problema apresentado por Altenhofen (2002); faz-se necessário distinguir entre a visão popular e a visão científica em torno do termo. Quando um informante afirma falar o “alemão gramatical”, por exemplo, implica dizer que seja possível haver uma língua alemã sem gramática, opondo-se à variedade ensinada no âmbito escolar. Ademais, se um informante afirma que fala um “dialeto”, restringe o termo de maneira imprecisa a determinada língua, como em oposição a um não-dialeto. Logo, parece que se atribuem à língua materna diversas conotações que tendem a variar em concordância com a experiência de cada falante - uma língua mais dominante, uma língua aprendida com a mãe, uma primeira língua, uma língua de casa, ou ainda o próprio português.

Entretanto, não há um levantamento sistemático das maneiras como se denomina a língua materna nos contextos de seu uso, no senso comum. Aparentemente, o adjetivo “materna” conduz a uma associação ao âmbito da família, da aquisição da língua quando criança. Para solucionar esse problema, afirma Altenhofen (2002), é preciso definir critérios que determinem em que medida uma determinada língua pode ser considerada a língua materna de um falante; é preciso que se abandonem as conotações sociais, a fim de que se chegue a uma abordagem do conceito de língua materna do ponto de vista da aquisição concreta na vida do falante. A reflexão proposta por Altenhofen (2002) foi crucial para que pudéssemos mais apropriadamente observar os fenômenos e relações dos informantes desta pesquisa com as línguas de sua biografia linguística.

Há um mito histórico em torno da língua materna, apontado como o quarto problema da conceituação do termo, apresentado em Altenhofen (2002). Em suas raízes históricas, originárias da tradição católica medieval, monges católicos utilizavam a expressão língua materna para designar alguma língua que falavam, que não o latim, para poder falar da cátedra. Ademais, à época, a língua materna, aprendida no lar, se opunha ao latim, o qual era língua de prestígio, dominada predominantemente pelos homens; nesse sentido, o termo língua materna se associava ao feminino, à mulher, ao lar (Kemp, 1999). A autora enfatiza que, na Idade Média, o aprendizado do latim implicava a saída do estudante de sua casa (assim como um distanciamento das mulheres) para que pudesse fazer parte das escolas

direcionadas apenas aos homens (escolas essas de estudo da gramática, ou mesmo de cátedra), lugares onde o estudante buscava se diferenciar dos leigos e das mulheres, aprendendo a falar e escrever o latim. O latim era o que tornaria o homem distinto como membro de uma elite minoritária, e portanto o faria apto à participação nos “mistérios da teologia” (Kemp, 1999, p. 235).

Inicialmente, na verdade, a língua materna carregou uma conotação negativa, de cunho depreciativo, oposta ao latim, que era a língua de cultura (Altenhofen, 2002). Entretanto, tornou-se gradativamente uma noção oficial, que passou a ser admitida pelos religiosos e políticos, como sendo uma língua natural, que é única, pertencente a um Estado, como uma unidade significativa de território, o que lhe confere poder - de ordem mais nacional do que linguística -, como unidade de interação entre os falantes, mas de barreira simbólica das fronteiras.

A lexicografia também buscou dar conta do conceito de língua materna, por meio dos dicionários de língua portuguesa. Em edições mais antigas, aparecia o verbete língua materna seguido da definição relacionada à língua do país de origem de uma pessoa. De certo modo, fica aparente um cunho político do mito da língua materna como sendo a língua “nacional” (Altenhofen, 2002). Essa conceituação é datada da edição do *Dicionário Aurélio* de 1986 e foi modificada apenas em sua edição de 2004, para a primeira língua aprendida por um indivíduo e que está ligada ao seu ambiente, língua nativa ou primária; essa versão de definição se organiza no mesmo sentido que aquela dada pelo dicionário *Houaiss*: a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, em geral de sua mãe, língua nativa. É possível apontar uma mudança no ponto de vista da língua materna, saindo de um verbete definido de modo histórico e político para uma definição com a contribuição da linguística, emprego mais atual.

Seguindo a lógica do conceito dicionarizado, a língua materna como a língua da mãe pode suscitar um problema por não abarcar todas as situações de aquisição da primeira língua. Nem sempre é a língua da mãe que é passada aos filhos. Nesse sentido, apresenta-se uma situação dual - há comunidades em que o pai é quem transmite a língua às crianças (sendo uma questão sociocultural); ademais, é possível citar os casamentos exogâmicos (união entre membros de grupos linguísticos distintos) sobre os quais se poderia falar em língua materna e língua paterna, pois as crianças nesses casos se tornam fluentes em ambas as línguas: do pai e da mãe.

Há contextos em que a grande influência na aquisição da primeira língua é proveniente de outras crianças com as quais interagem no dia a dia - como verificamos em nossas análises o caso de CbGII, que aprendeu o português com as crianças da vizinhança e da escola (subseção 4.2.2). Não é o caso de minimizar o papel da mãe no processo pelo qual a criança adquire a língua, uma vez que os estilos de interação da mãe com a criança se configuram como determinantes na aquisição da língua. Altenhofen (2002) defende que a presença ativa da mãe na aquisição de uma língua é preponderante para maior rapidez no processo de aquisição, uma vez que as mães formulam frases mais curtas e perguntas de sim e não para as crianças, promovendo uma interação mais acessível e que faz a criança experimentar a língua.

Para Krug e Horst (2022), apesar de o espaço doméstico desempenhar um papel central na transmissão da língua, a aquisição linguística da criança não fica restrita à figura da mãe. Desse modo, no cotidiano, ocorrem interações cotidianas com outras crianças, em espaços como a vizinhança, a escola ou nas redes comunitárias. Esses espaços também são decisivos para a socialização linguística, onde as crianças experimentam, negociam e se apropriam da língua, espontaneamente. Mesmo assim, os estilos de interação materna se mantêm como fundamentais, uma vez que organizam o primeiro contato da criança com a língua de modo sistemático (Krug; Horst, 2022).

Ademais, argumenta Altenhofen (2002), é preciso observar de forma realista o papel da mãe na aquisição da língua que a criança fala, pois essa língua não é apenas resultado e produto da interação com a mãe, uma vez que há outras fontes de *input*, como no caso das famílias mais numerosas, em que os demais parentes ou mesmo as relações de amizade e vizinhança fornecem à criança interação e aprendizado da língua - como verificamos em nossas análises o caso da informante CaGI, que aprendeu o talian em casa, no convívio com seus avós maternos (subseção 4.2.1). O *motherese* também é um fenômeno que vale ser mencionado por sua função afetiva e comunicativa na interação com as crianças. A fala da mãe é usada estrategicamente para adequar-se à compreensão da criança, apresentando certa regularidade e traços característicos, de modo a facilitar a comunicação com aqueles que estão no processo de adquirir a língua.

Outra questão que também se relaciona à figura da mãe na aquisição da língua é a da denominação de língua materna em função de ser, na maioria das vezes, a mãe a transmissora da primeira língua aprendida pela criança. Entretanto, há autores que sugerem a designação de

primeira língua, considerando os casos em que nem sempre é a mãe que cumpre esse papel, e também para associar-se ao conceito de segunda língua, aquela adquirida no contato direto com o meio social, ou mesmo a língua adicional, que é aprendida por meio do ensino formal. Nesse sentido, é preciso lembrar, também, que nem sempre a língua aprendida primeiro é a que permanece viva e fortalecida durante toda a vida do indivíduo (Altenhofen, 2002). Ademais, os estudos sobre os falantes bilíngues afirmam que do mesmo modo que uma língua pode ser aprendida rapidamente pela criança, assim também ela pode vir a esquecê-la caso não a utilize com regularidade. Grosjean (1996) argumenta, nesse mesmo sentido, que a rapidez da aquisição de uma segunda língua pela criança é proporcional ao rápido esquecimento dessa língua, considerando-se a necessidade com que essa língua se apresenta em seu cotidiano; com o tempo, essa língua poderá desaparecer por completo.

A língua da afetividade também é um tópico a ser debatido quando se tem foco no conceito de língua materna, uma vez que a maneira como é adquirida a língua e os traços que a caracterizam na interação com o ambiente familiar conferem a ela um valor afetivo e especial no sentido do desenvolvimento de cada indivíduo. Ocorre, além disso, uma relação identitária entre a língua materna e a família, com a mesma força do vínculo de união entre pais e filhos. Tal identidade afetiva se coloca como proporcional à interação dos pais com as crianças, aumentando na medida em que a língua em uso na família seja distinta da língua do entorno, como é o caso de falantes de línguas minoritárias (Altenhofen, 2002). Prova desse valor afetivo é a própria compreensão de como se adquire a primeira língua, a língua materna, pois mesmo muitas vezes em posição social desfavorável, como língua minoritária e variedade dialetal de imigração, a língua da família permanece como uma marca que distingue o grupo; ainda que ocorra estigma na escola, na sociedade parece haver uma interferência afetiva nos hábitos linguísticos, mesmo quando o indivíduo utiliza a língua do meio social.

Um exemplo a ser citado é o dos jovens que acentuam os traços prosódicos do alemão ao falarem português, expressando solidariedade a seu grupo e respeito aos mais velhos, os quais também se identificam com o alemão (Altenhofen, 2002). O papel da mãe no processo da aquisição da língua se assemelha ao papel dos adultos, por esses estabelecerem um estilo de fala na interação com as crianças que é específico desse contexto: o *baby talk*. Os traços dessa fala são analisáveis, tendo abundância de diminutivos e uma entonação própria, trazendo afetividade para a interação. O autor defende que a prosódia está associada à função

afetiva, bem como à conquista de atenção, já os demais traços se apresentam mais na função de facilitar a compreensão, tendo assim uma função mais comunicativa.

Em contextos de crianças falantes de *Hunsrückisch*, há ainda mais complexidade. Verifica-se, segundo o autor, uma propensão dos falantes adultos mudarem de código, para o português, quando dirigem-se às crianças. Talvez seja esse um reflexo de uma convicção desses adultos de que o português é a língua primordial dos jovens, e assim comunicam para buscar sucesso na comunicação e expressividade. Ademais, poderá ser uma atitude afetiva, na expressão de valores e emoções. Na atualidade, há indícios de um *baby talk* particular do *Hunsrückisch*, integrando elementos do português à estrutura dialetal do alemão. É possível citar como exemplos dessa fala específica os diminutivos, dentre outras classes gramaticais. Em função disso, apresenta-se uma característica também presente em muitos falantes bilíngues - certa dificuldade para traduzir algumas expressões, como em uma intraduzibilidade, da língua materna. Nesse caso, exemplos são as expressões de humor e palavrões. Por isso, é comum ouvir de um falante bilíngue que, em sua língua minoritária, a piada soa melhor ou é mais engraçada (Altenhofen, 2002).

O valor afetivo compreendido no uso da primeira língua aprendida na família, em casa, ainda assim não é suficiente em todos os casos para a definição de língua materna. Em muitos casos, a língua aprendida no lar pode cumprir funções específicas, como a dos xingamentos e palavrões apenas. Nesse sentido, é possível classificar a língua de casa como a língua da afetividade, mas isso não significa que possamos conceituá-la sempre como sendo a língua materna do indivíduo. Ademais, em quase todos os casos, o conceito de língua materna evoca a ideia de ser a língua dominante, e essa ideia de domínio, de dominar a língua é bastante complexa, remetendo ao problema da dominância relativa das línguas - ou ainda configuração de dominância.

Em termos cognitivos, a língua materna produz a sensação de domínio de sua estrutura e vocabulário, de modo que não haja mais a necessidade de estudá-la e aprendê-la. No pano de fundo dessa ideia, há uma ideologia que se reproduz no panorama do ensino de línguas. Altenhofen ilustra esse tópico em um diálogo proveniente de uma pesquisa com alunos de primeira série, em uma comunidade bilíngue alemão-português (Harmonia, Rio Grande do Sul):

ENTREVISTADOR: (em tom de brincadeira) Vamos esclarecer as coisas. Vocês não gostariam de aprender alemão porque já sabem?...

E português, vocês, então, não sabem? (Os alunos reagem enfaticamente, para dizer que sabem.)

ALUNOS: (juntos) Sim!

ALUNO: Eu sei!!!

ALUNO: Eu sei!!! (Altenhofen, 2002, p. 14).

É perceptível a noção de senso comum nesse posicionamento dos estudantes, pela qual não é necessário o ensino da língua minoritária no espaço escolar, uma vez que os estudantes já a dominam. Nesse sentido, é possível adentrar em importantes reflexões a respeito da língua materna em um contexto de bilinguismo; uma delas é sobre a reprodução por parte das crianças da tese de que a língua minoritária (falada por elas) não deve ser ensinada na escola, elas provavelmente estão repetindo um posicionamento que receberam dos adultos: de que a língua minoritária não pertence ao espaço formal de interação. A perspectiva do ensino formal em relação à língua minoritária possui relação com a manutenção da língua, pois é comum haver a expressão em contrário, de que os falantes não mais usam ou sabem a língua de casa, no caso da citação de Altenhofen (2002), o alemão. Nesse caso, evidencia-se uma tentativa de fuga às sanções que foram impostas à língua minoritária, atendendo à norma - do ponto de vista ideológico - do monolinguismo no português. Essa é, para Altenhofen (2002), uma hipótese possível.

Nesse mesmo sentido, tem-se na fala dos estudantes um posicionamento da língua adicional como sendo um conteúdo opcional, acessório no currículo escolar, mas não como parte essencial da formação. Por negarem de maneira enfática a suposição do pesquisador de que poderiam não saber português, apresentam de modo inconsciente sua adequação ao contexto do mercado social, para o qual saber a língua possui um valor a ser alcançado e não saber é considerado como um estado a ser evitado, possivelmente sendo penalizado com um estigma de inferioridade, limitação, não-escolarização, não-letramento.

Um questionamento apresentado por Altenhofen (2002) é o do significado de saber de fato uma língua. Uma forma viável é medir o domínio que o falante possui sobre sua língua materna, do ponto de vista das habilidades relacionadas a expressar e compreender - falar, escrever, ler e ouvir - considerando-se os níveis linguísticos, como a pronúncia, a gramática, o léxico. No caso dos falantes monolíngues, seria apenas o caso de medir as habilidades específicas dessa língua para se definir o resultado do grau de domínio que o falante possui, e que pode ser relativo, variando de falante para falante. É possível que algum indivíduo tenha amplo vocabulário e em contraste uma pronúncia pobre, ou mesmo dificuldade na expressão

oral e em contrapartida boa escrita. Nesse sentido, configurar o domínio da língua materna é complexo, por requerer que se levem em conta os tipos de habilidades de uso da língua.

Ainda maior complexidade é enfrentada ao se tentar determinar qual é a língua dominante entre falantes bilíngues. Um exemplo que pode ser citado é o de um falante de *Hunsrückisch* como primeira língua, a língua de casa. O *Hunsrückisch* é uma variedade dialetal, sendo uma das línguas de imigração no Brasil, e que possui existência apenas na oralidade. Nesse sentido, sua competência escrita se restringe a poucos contextos e a poucos falantes. Para um falante de *Hunsrückisch*, pode-se questionar se essa é sua língua dominante e, por consequência, sua língua materna. Ou, ainda, se sua língua dominante não seria o português, língua cujo domínio, muito provavelmente, integra as quatro habilidades do falante.

A partir de uma perspectiva um pouco diferente, seria possível, ainda, questionar se a comparação entre um falante de português como língua adicional que tenha bom domínio da escrita mas que fala com sotaque forte e um falante nativo do português mas que seja analfabeto resultaria em uma resposta possível sobre qual deles tem maior domínio do português. Nesse sentido, retoma-se o questionamento sobre o que significa, afinal, dominar uma língua. Outrossim, tal raciocínio sobre a relativização do que significa dominar uma língua pode favorecer uma reflexão em torno dos preconceitos e dos posicionamentos das escolas e mesmo da sociedade no tocante às falas das pessoas, aquelas que são bilíngues de línguas minoritárias.

Entretanto, mantém-se sob análise o dilema de definir a língua materna como sendo a dominante em todos os casos. Nesse sentido, deve-se adicionar à reflexão outros fatores relacionados ao grau de domínio da língua, quando se pretende determinar o status de cada língua no caso de um falante bilíngue. Em Mackey (1972), há o apontamento de quatro fatores que são determinantes para que se descreva o bilinguismo, definido como padrão comportamental em que se integram práticas linguísticas em mudança mútua, com variação de grau, função, alternância e interferência.

Quanto ao grau de bilinguismo, é preciso observar o quanto o falante conhece das línguas que domina, segundo Mackey (1972), o quão bilíngue ele é. Já sobre a função das línguas, redonda relevante compreender com qual finalidade o falante as utiliza e, nesse sentido, qual o papel desempenhado por elas de maneira global em seu comportamento. A alternância diz respeito à medida com a qual o falante alterna as línguas de uso e também

como ocorre a mudança de uma língua para outra, dependendo das condições como isso ocorre. E, por fim, sobre a interferência de cada língua, considerando-se a dimensão na qual o falante bilíngue consegue manter separadas as suas línguas; se ele as funde, por exemplo, e em qual direção se dá tal interferência.

Weinreich (1974) aponta como necessária a consideração de outros critérios para que se chegue à determinação da língua dominante, sendo eles o meio do emprego da língua, que pode ser a oralidade ou a escrita, também a ordem de aquisição da língua e em qual idade ocorreu, qual a utilidade da língua para a comunicação, qual o envolvimento emocional do falante com a língua, assim como o valor literário e cultural das línguas e seu papel na promoção social. Nesse sentido, no caso do falante bilíngue, uma língua pode ter a relevância e ser definida no coletivo desses fatores apontados, de acordo com o momento e o contexto da vida desse falante - a proficiência relativa - e nesse caso não predominam somente habilidades relacionadas ao uso da língua, senão também aquelas que são de natureza pragmática e sociolinguística.

No desfecho dos problemas apontados por Altenhofen (2002) como sendo inerentes à definição de uma língua materna, aparece o status socioeducacional. O conjunto de fatores de natureza afetiva que circundam a aquisição da língua materna, como por exemplo o lar onde se aprendeu e que a define como a primeira língua aprendida, o fato de ser a língua dominante, esse conjunto de fatores aponta para importantes consequências para o processo de ensino de línguas. Como ilustração, o autor traz uma entrevista com alunos bilíngues na educação básica:

ALUNO: Um não sabe. O Luciano. O Luciano não sabe falar em português. (Os colegas confirmam.)

ALUNO: Quem é o Luciano?

ALUNO: Aquele que saiu.

ALUNO: Eu sempre falo em alemão com ele.

ALUNO: Vocês já experimentaram ver se ele entende alguma coisa?

ALUNO: Quando ele quer uma coisa, não pode falar pra professora.

Ele fala pra profe que não entende.

ALUNO: Daí, nós têm que falar com português com a profe.

ALUNO: Alemão! (Retruca outro aluno.)

ALUNO: Português! Que ela não entende em alemão. (Altenhofen, 2002, p. 17).

A exclusão do estudante, por não falar português, fica aparente no trecho citado. Uma vez que sua língua materna - ou primeira língua - não é aquela prevista na escola e é diferente

da língua falada pela professora, a língua dele é outra, a língua minorizada. Há diferentes discursos possíveis em um caso como esse, como o que culpabiliza a família pela exclusão do estudante, não fornecendo o acesso à língua majoritária, presente na escola, local para onde mandaram seu filho despreparado (Altenhofen, 2002, p. 17). Apesar de um preço alto da perda linguística, esses pais promovem o domínio do português a seus filhos, tendo absorvido inescapavelmente o discurso de que a língua minoritária não prepara o estudante para a vida escolar. Em certo modo, essa atitude dos pais é também uma forma de exclusão.

Há uma visão oposta, que coloca a escola e o Estado como principais responsáveis pela exclusão. Nesse ângulo, cabe à escola a promoção da escolarização e da socialização, levando em conta as especificidades do meio e suas condições. É da escola o papel de especialista nos processos que envolvem a linguagem, com professores que deveriam ter suas formações que deem conta de tratar apropriadamente a realidade bilíngue dos seus estudantes e visando ao êxito no processo de educar e escolarizar. Infelizmente, a realidade não se apresenta dessa forma. Escola e estado, ao longo da história, omitiram as línguas de imigração, não garantindo a adequada estrutura para a escolarização de todos em igualdade e oportunidade. O amparo de estudantes e seu acolhimento nas escolas foi preocupação muito mais das comunidades de imigrantes, as quais acabaram criando suas próprias escolas, dada a ausência do cumprimento das obrigações do Estado. Altenhofen (2002) aponta o estudante Luciano como exemplo e símbolo da exclusão do bilinguismo no ambiente escolar.

A polissemia do termo língua materna é a primeira conclusão apontada pelo autor, ao citar os problemas da sua definição. Historicamente, há uma forte ligação com a noção de língua nacional que remete a um léxico mais antigo em torno dessa discussão. Ademais, no plano educacional, político e pedagógico, é apontada uma incompreensão e omissão do real conceito de língua materna e de quais são suas implicações para a prática do ensino de línguas e da escolarização como um todo. Infelizmente, o conceito serve de fator de exclusão e omissão de outras realidades linguísticas, diferentes da língua dita como nacional, e que se recebessem a devida importância trariam desafios à ordem linguística já estabelecida.

É nesse sentido que a língua materna figura apenas como uma disciplina do currículo escolar, na realidade brasileira que é a língua portuguesa. Tomando-se a configuração demográfica do país, o conceito de língua materna se restringe à língua do lar; genericamente, em uma visão tradicional da linguística, o termo língua materna se limita à língua aprendida no lar. É em função dessas visões que os problemas do conceito de língua materna se

apresentam relevantes, estando menos relacionados com o que o conceito compreende do desenvolvimento linguístico de um falante e mais com as interpretações que as diferentes esferas da sociedade dão à noção de língua materna.

Apresenta-se, com essa discussão levantada por Altenhofen (2002), a relevância de tornar conhecidos os debates em torno da denominação da língua materna, para os quais importa muito menos a definição uniforme de um conceito tão variável e muito mais a medida em que determinada língua pode ser considerada língua materna, colocando o bilinguismo como pauta ainda mais complexa. O conceito, nesse sentido, resulta como algo dinâmico, variando conforme uma série de traços relevantes que englobam tanto a primeira língua aprendida por um falante, por vezes em simultaneidade com outra língua, com a qual ele compartilha usos e específica funcionalidade, que pode ser aquela tida como dominante, que fortemente se identifica como a língua da mãe e do pai, por isso resultante em um valor afetivo peculiar.

As tentativas de determinar conceitualmente o conceito de dialeto, especialmente em relação ao conceito de língua, redundam em grandes dificuldades aos dialetólogos. Georg von der Gabelentz, linguista alemão do século XIX, propôs a conceituação de dialeto a partir do grau de compreensão mútua, mas que não resultou em muitos benefícios ao manejo com tais conceitos. Em sua visão, se um indivíduo não compreende o outro, esse outro então fala outra língua; se a compreensão ocorre, mas com certa dificuldade, o outro fala um dialeto; por outro lado, se ocorre uma compreensão completa ou quase completa, mas é possível identificar que ele provém de outra localidade, então o outro fala um *patois*. Entretanto, tal tentativa de definição resulta incoerente, uma vez que há casos em que falta a compreensão mútua, mas ainda assim se falam dialetos da mesma língua, como é o caso de certas variedades da oralidade no italiano. Sabe-se, ainda, de casos ao contrário, em que ocorre a compreensão mútua com falantes de línguas diferentes (Coseriu, 2017).

Antonie Meillet, linguista francês do século XX, apresentou o critério da consciência linguística do falante - definir língua e dialeto a partir da forma que os falantes se referem; entretanto, afirma Coseriu (2017), não se sustenta tal definição, uma vez que a consciência linguística de um falante comumente se relaciona à sua ideologia, estabelecendo dependência de vários fatos e circunstâncias, para além do mero conhecimento da relação língua-dialeto. Em casos como o dos sérvios e croatas, se questionados sobre o que falam ser língua ou dialeto, os croatas provavelmente expressarão que se trata de uma língua completamente

diferente da língua dos sérvios; entretanto, cientificamente, tem-se - ao menos na linguagem literária - a definição de que são não apenas a mesma língua, como também o mesmo dialeto. São, na verdade, duas variedades de um mesmo dialeto, tratando-se da língua servo-croata, ou na linguagem literária: o dialeto estocávico.

A oposição entre língua e dialeto tem origem em uma oposição da língua em seu sentido comum, como pode ser encontrado nas próprias línguas, não uma oposição da linguagem técnica, não podendo com ela ocorrer simultaneamente. Frequentemente, as oposições da língua comum têm um caráter mais inclusivo, enquanto as oposições técnicas são mais exclusivas. Nessa visão de língua comum, é possível considerar que língua (como elo inclusivo ou exclusivo) inclui também dialeto, e mesmo formas de um dialeto - como língua da cidade, língua do bairro, língua da criança, língua da mulher, entre outras -, mas não implica igualdade entre os conceitos de língua e dialeto. Nesse sentido, língua inclui dialeto, mas nunca o contrário: todo dialeto trata-se de uma língua, mas não são todas as línguas que são dialetos.

Ademais, as dificuldades de conceituar dialeto podem ter origem no fato de dialeto ser um conceito relacional (Coseriu, 2017). Ele recebe sentido conceitual quando posto em relação a uma língua - cada dialeto existente é dialeto de determinada língua. Entretanto, é possível compreender língua em comparação com dialeto como caráter substantivo, não relacional, como se pudesse ser visualizado como conceito autônomo e independente.

Há ainda outra dificuldade quando a intenção é definir dialeto. Se considerarmos língua como sistema linguístico, estrutura da tradição da fala, logo, língua e dialeto servem para o designio de objetos de mesma natureza em exatidão; isso se dá pelo fato de que dialeto também diz respeito a sistema linguístico completo, estrutura completa de tradição oral. Nesse sentido, não está nos próprios objetos a diferença que conduza a uma definição, mas sim é uma questão de seu status histórico, de qual relação esse sistema estabelece com uma língua histórica. Esse conceito, o de língua histórica, é o que Coseriu (2017) chama a atenção e busca implementar para que seja possível a discussão da definição de dialeto.

Coseriu (2017) segue a linha argumentativa em prol da relação língua-dialeto em um processo histórico, afirmando que são dois fatores que se tornam históricos, de maneira que em muitos casos não se possa responder em definitivo a pergunta: língua ou dialeto? Isso ocorre em função de que o processo histórico que corresponde a tal relação não está concluído. Nesse sentido, um dialeto pode estar em processo de desenvolvimento para uma

língua histórica independente; o contrário também é possível: em que uma língua histórica pode estar em processo de tornar-se dialeto de outra língua histórica, apesar de ser caso raro no mundo europeu-ocidental. À guisa de esclarecer sobre a língua histórica, o autor chama a atenção para o status histórico de sistemas linguísticos historicamente transformados.

De maneira geral, na estrutura da língua, é possível identificar três níveis, sendo o nível universal da fala (sem atribuição histórica), o nível histórico das línguas (plural, tradição comum da fala) e o nível individual dos textos. Nesse sentido, a língua histórica é pertencente ao nível histórico; ela se configura como uma estrutura de tradições históricas da fala, reconhecidamente autônoma por seus falantes e pelos falantes de outras línguas, recebendo um adjetivo próprio, como por exemplo "língua alemã", "língua inglesa", "língua francesa". Uma língua histórica, então, é uma língua delimitada historicamente por outras línguas, cujo *status* é reconhecido historicamente (Coseriu, 2017).

Segundo essa linha de pensamento, a língua histórica é que está em oposição ao dialeto, e não o conceito geral de língua. O questionamento sobre se determinado sistema linguístico pode ser definido como dialeto ou como língua não pode estar atrelado ao conceito geral de língua, pois geraria uma pergunta paradoxal, como perguntar se o sistema linguístico é um sistema linguístico. Entretanto, o questionamento pode se atrelar à noção de língua histórica, como estrutura historicamente autônoma de tradições linguísticas (Coseriu, 2017). Desse modo, aplica-se na dialetologia, um dialeto corresponde especificamente a uma língua, como sistema linguístico, que está subordinada a uma língua histórica, ou ainda, delimitada dentro de uma língua histórica.

Diferenciar do ponto de vista terminológico língua e dialeto apresenta dificuldades relacionadas à aut-disjunção (ou língua ou dialeto), que é uma oposição da língua primária, não devendo confundir-se com a diferenciação na linguagem técnica; por outro lado, possui relação também com o fato de, nessa disjunção, o conceito de dialeto ser relacional, ao passo que língua tem um conceito relacional, mas ao mesmo tempo um conceito substancial. Ademais, a relação que emerge nesse caso não é sobre a substância, mas ao status histórico dos objetos de correspondência (Coseriu, 2017). Por conta do primeiro aspecto, como já mencionamos, todo dialeto é uma língua, mas o contrário não pode ser dito: nem toda língua é um dialeto. No segundo aspecto, dialeto tem sua definição por oposição à língua, mas língua se define independentemente dessa relação de oposição a dialeto.

Vista dessa forma, língua, na oposição língua-dialeto, precisa ser substituída pelo termo língua histórica. Essa última, por sua vez, é uma estrutura histórica da língua que tem reconhecimento como tal (sendo considerada a sua evolução ao longo do tempo e também suas variações resultantes de diferentes contextos), recebendo normalmente um adjetivo próprio - língua alemã, língua italiana, entre outras. Já o dialeto é uma língua - sistema linguístico - que está subordinada a uma língua histórica ou que esteja delimitada dentro de uma língua histórica. Já o termo língua comum não tem relação com formação e sim com a subordinação dos dialetos. Essa subordinação tem por base critérios externos, como a atitude do falante, por exemplo; ou ainda tem base em critérios internos, os quais são selecionados de modo convencional, quando não há língua comum presente. Nos casos em que uma língua comum esteja presente, os dialetos relacionados a essa língua de maneira mais próxima do que com outra língua comum são subordinados, em conjunto com a própria língua comum, à mesma língua histórica. Esse fato esclarece os casos difíceis para a teoria do dialeto, como é o caso do galego, neerlandês, sardo, entre outros.

Horst e Krug (2025) abordam o conceito de língua de herança: aquela herdada de alguém; os autores chamam a atenção para que se presuma que todas as línguas existentes no mundo seriam de herança, a partir desse conceito. No sentido trazido pelos pesquisadores, as línguas de herança são também línguas maternas, uma vez que recebidas, herdadas na família. Outrossim, não redundaria incorreto dizer, segundo Horst e Krug (2025), que língua materna e língua de herança são um só conceito.

Ao se considerar a língua de imigração, segundo os autores, não vem ao caso qual a geração do indivíduo, pois reiteradamente se trata de língua de imigração; ademais, indifere-se se o indivíduo é ou não descendente de imigrantes ou mesmo se ele adquiriu essa variedade no contato com falantes. Isso ocorre de modo diferente de uma língua de herança, a qual necessita ser a língua materna de um indivíduo para ser conceituada como tal. Fishman (1985 apud Horst; Krug, 2025) apresenta evidências em estudos de que a língua de herança é aquela adquirida na casa, na infância, e é mantida pela família do indivíduo, em uso nos contextos domésticos e que não é formalmente ensinada. Horst e Krug (2025) salientam o campo proeminente de pesquisa no território brasileiro, seja na esfera educacional - sensibilizando os pares linguisticamente e desconstruindo mitos em torno do bilinguismo em tenra idade, mapeando e descrevendo línguas -, seja no âmbito das políticas linguísticas.

As possibilidades de pesquisa, argumentam os autores, são diversas em amparo à interface bilinguismo/plurilinguismo em torno das línguas de imigração; entretanto, poucos são os investimentos governamentais para pesquisas em interdisciplinaridade, para que se possa explorar de modo aprofundado as interações existentes entre as línguas, as culturas e as identidades nos contextos multilíngues do Brasil. As políticas linguísticas que necessitam ser desenvolvidas devem ser aquelas de reconhecimento e promoção das línguas de imigração, de modo a garantir a oportunidade de aprendizagem das línguas na comunidade escolar e social, como as associações e grupos culturais. Os autores, que sinalizam a cooficialização de línguas em âmbito municipal (no caso 22 no total, entre autóctones e alóctones, em 51 municípios brasileiros - Horst; Krug, 2025), apontam que é possível realizar ações previstas em suporte político e institucional, também financeiro, a fim de que ocorra o inventário, a salvaguarda e a promoção das línguas no território nacional.

De modo a evitar um possível efeito de estrangeirização e rótulo de língua estrangeira, optamos, em conformidade com a comunidade científica, por denominar como língua adicional cada língua aprendida pelos informantes desta pesquisa. A partir das noções apresentadas por Ribeiro e Cruz (2019) e por Horst, Frizzo, Fornara e Krug (2025), compreendemos que a nomenclatura “estrangeira” para uma língua aprendida pode vir a sugerir algo totalmente externo ao sujeito, que seja compreendido como distante do seu cotidiano. Considerando-se o status de mundo globalizado e midiático, línguas como o inglês e o espanhol (as línguas escolhidas por nossos informantes para aprender na vida adulta) fazem parte da vida diária (nas músicas, na internet, no trabalho), e abordá-las como “estrangeiras” pode apagar essa presença cotidiana das línguas, assim como pode eventualmente reforçar uma distância simbólica, a qual destoa das concepções de língua adotadas neste estudo.

Nesse sentido, faz-se necessário também conceituar tal denominação: língua adicional. A partir dos autores citados (Ribeiro; Cruz, 2019; Horst; Frizzo; Fornara; Krug, 2025), “adicional” se apresenta como um termo que conduz a uma noção de “desestrangeirizar” a língua que se encontra em processo de aprendizagem, ou seja, para tratá-la como uma língua que pode ser apropriada socialmente, e não como um mero código “de fora”.

Ribeiro e Cruz (2019) também defendem que a língua adicional desempenha o papel de prover ao estudante acesso ao conhecimento, integrando-o a um mundo plurilíngue e pluricultural, como também de fornecer as ferramentas fundamentais para a sua formação

acadêmica e profissional, de modo que haja a possibilidade de acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, também ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia.

Na interlocução entre a Dialetologia Pluridimensional e Relacional e a educação para o plurilinguismo, o conceito de língua adicional (LA) pode promover a compreensão de uma língua que se adiciona ao repertório já constituído pelo falante, podendo ser mobilizada e ensinada em um ecossistema de línguas em contato, e não como um código isolado. Nessa direção, Horst, Frizzo, Fornara e Krug (2025) descrevem experiências relativas a uma língua minoritária local (*Hunsrückisch*) e sua inclusão como estratégia pedagógica para o ensino do alemão padrão como língua adicional; os autores ressaltam que essa inclusão pode funcionar como meio para a aprendizagem de uma nova língua e também como instrumento de valorização do capital linguístico de estudantes em contextos multilíngues.

2.5 Crenças, autopercepções e atitudes linguísticas

A linguagem faz parte da identidade do falante, sendo um elemento essencial que o integra, o valoriza e pode elevá-lo ou discriminá-lo socialmente. A língua, meio de realização da linguagem, vem para expressar os acontecimentos sociais, como por exemplo os de ordem política, cultural e também histórica, transformando a si e à sociedade, assim como representando-a (Silva; Busse, 2022). Nesse sentido, colocam-se os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, trazendo ao cenário científico elementos da variação e mudança linguística, buscando descrever fenômenos linguísticos e apontando estigmas e comportamentos que vêm para denotar a lealdade ou a deslealdade linguística, o prestígio ou o preconceito linguístico.

Pelo viés da variação e mudança linguística, os pesquisadores sociolinguistas se ocupam das crenças e atitudes linguísticas, dando foco aos fatos atitudinais e aos impactos por eles produzidos na língua. Em um primeiro momento, esse debate pertenceu à Psicologia Social, cujo foco não era a análise de atitudes, e sim a área linguística. Entretanto, gradativamente soma-se a esse olhar a discussão em torno da atitude expressa pelos indivíduos, questionando se ela se relaciona apenas a fenômenos linguísticos ou se, de fato, ela é uma atitude de valorização aos usuários de um determinado grupo social. Esse olhar se faz necessário, uma vez que o modo pelo qual a linguagem se organiza em um grupo depende

de fatores que são linguísticos e extralinguísticos e que são partilhados pelos integrantes daquele recorte social.

Em função da dimensão social da língua, seu caráter não estático, ao longo do tempo ela passa por mudanças. As pesquisas a respeito da variação e mudança linguística não se configuram como iniciativa recente, pois Labov já na década de 1960 realizou estudos sobre variação na localidade da Ilha de Martha's Vineyard. À época, Labov já alertava para a premente necessidade de se fazerem reflexões sobre a temática das variações no tempo e no espaço, na busca por compreender o modo como a fala se organiza nas comunidades, a forma como é vista e avaliada pelos informantes, pois assim é possível perceber as relações e marcas linguísticas. Assim também se apresentam relevantes as atitudes que denotam o manifesto do pensamento dos membros da comunidade diante dos demais.

Em Lambert e Lambert (1996), há o destaque dos estudos atitudinais, podendo ser aplicáveis em diferentes áreas do conhecimento: atitudes e julgamentos sociais; atitudes e reação a dores; atitudes e a aprendizagem; atitudes e a produtividade no trabalho; atitudes e personalidade, por exemplo. Sobre atitude, acrescentam os autores, é um modo organizado e uma maneira coerente de pensar, de sentir e de reagir para com pessoas, grupos ou questões sociais; ou em suma, uma resposta a qualquer acontecimento de nosso entorno. Os componentes essenciais da atitude são os pensamentos e as crenças, também os sentimentos - emoções - e as nossas tendências a reagir.

Labov (1966), em sua pesquisa com os habitantes da Ilha, percebeu pronúncias diferentes praticadas para os ditongos /ay/ (como em *light*, luz) e /aw/ (como em *house*, casa). Uma das pronúncias era de baixo prestígio, considerada fora de moda, mas típica da ilha. Tal mudança, para Labov, se devia às avaliações por parte dos falantes da ilha sobre os turistas que, em sua opinião, invadiam a ilha; nesse sentido, marcar o ditongo servia de elemento divisor entre os nativos e os visitantes.

A atitude de marcar os ditongos, retomando mesmo a forma tida como mais antiquada, trazia a identidade assinalada dos habitantes, que eram ressentidos pela massiva invasão turística e a consequente mudança que traziam para a língua, como também os turistas promoviam uma exploração econômica adversa à opinião dos habitantes. Nesse sentido, o exagero na pronúncia típica da ilha promovia uma separação social e cultural, destacando as crenças e os valores dos habitantes; o resultado visível dessa atitude era a forma mais antiquada de pronúncia reforçada e marcada dentre os jovens da comunidade (Trudgill, 2000).

Usadas como ferramenta de demarcação territorial, as atitudes linguísticas dos nativos da ilha tinham o objetivo de marcar sua identidade cultural, assim como seu perfil comunitário, como um grupo social à parte. Para além da identificação identitária, muito relevante, a língua reflete as avaliações e as atitudes sobre os falantes e por parte deles. A linguística tem se direcionado a esses aspectos psicossociais por meio da pesquisa das crenças e atitudes - é o que tem ocorrido nas últimas décadas da sociolinguística, ao lidar com as atitudes linguísticas. Segundo Chambers (2004), o desenvolvimento de um campo científico permite que ele traga contribuições a outras áreas do conhecimento; nesse sentido, a linguística buscou auxílio e embasamento para dar direção aos estudos voltados para crenças, atitudes e comportamentos linguísticos.

A sociolinguística se utiliza das atitudes para promover a análise de fenômenos do comportamento linguístico (Kaufmann, 2011); nesse sentido, tal comportamento em análise nessa área da ciência pode ser vinculado a variantes linguísticas específicas ou mesmo às próprias variedades linguísticas. Para o caso das línguas minoritárias, os estudos das crenças e atitudes linguísticas dão acesso a uma melhor compreensão sobre os processos de preservação ou de substituição de uma variedade, uma vez que aprender uma língua sofre influência de muitos fatores: exemplo deles são as atitudes e as percepções dos falantes sobre a língua que estão dispostos a aprender. Buscar essa compreensão se apresentou deveras relevante para nossa observação com os informantes desta pesquisa e a forma através da qual se referem e valorizam as línguas de sua biografia linguística.

Os indivíduos, inseridos no contexto social onde crescem e se desenvolvem, manifestam também, via de regra, atitudes em relação às pessoas e aos objetos. Essas mesmas atitudes podem ter um caráter positivo ou negativo, levando o indivíduo a dedicar-se a hábitos linguísticos, como a manutenção de uma variedade minoritária ou não (Bernieri, 2018). Ademais, as atitudes se configuram como construções psicológicas, sentimentos nutridos pelas pessoas em torno de um objeto; para a linguística, interessa investigar a esfera desses sentimentos tendo a língua como alvo.

Atitudes, defende Lasagabaster (2004), são aprendidas. Nesse sentido, cada indivíduo recebe contribuições da família e da escola como fomento para suas atitudes sobre uma língua, como também ao grupo que utiliza uma variedade linguística; isso se dá em função de as atitudes voltadas para uma variedade refletirem as atitudes ante seus falantes. Trata-se de uma correlação convencional, como afirma Trudgill (2000), as variedades de uma língua se

estruturam, são complexas, sistemas regidos por regras e de todo adequados às necessidades dos indivíduos que dela fazem uso. Nada há nas variedades (não padrão) que as diminua em relação às variedades tidas como padrão. Entretanto, a aparente inferioridade se deve às associações feitas aos falantes que pertencem a classes menos favorecidas, os grupos de menor status social. Dito de outro modo: as atitudes voltadas para os dialetos não padrão refletem uma estrutura social; igualmente, preceitos sociais se refletem nos julgamentos em torno das variedades linguísticas. Fenômeno que esta pesquisa nos possibilitou observar com os informantes selecionados para a coleta de dados; reflexões essas que se encontram na seção 4 deste estudo.

O conhecimento construído pela ciência sobre crenças e atitudes linguísticas auxilia na compreensão do modo como as línguas e seus usos são percebidos e valorizados nas diferentes sociedades. A psicologia social observa o termo atitude a partir do conceito de um sentimento geral sobre determinada pessoa, objeto ou assunto (Petty; Cacioppo, 1996); também, pode ser uma tendência psicológica manifesta a partir da avaliação de uma determinada entidade, em algum grau favorável ou desfavorável.

As abordagens em torno das atitudes, na psicologia social, são divididas em duas vertentes - mentalista e comportamental. Para Kauffmann (2011), tem-se a abordagem mentalista para crença e atitude, argumentando que há três componentes internos dessa abordagem; um componente é o cognitivo - das convicções e crenças em torno do objeto da atitude -, outro é afetivo - que leva em conta a avaliação positiva ou negativa do objeto da atitude -, e também um componente conativo, em que crenças e valores que são importantes se transformam em intenções de cunho comportamental em especificidade. Do ponto de vista da abordagem mentalista, as atitudes são um estado criado por meio de estímulos do ambiente que têm propriedade para mediar a rapidez de respostas e ações do indivíduo; dito de outro modo: é a previsibilidade de um comportamento.

Já pelo ponto de vista da abordagem comportamental, as atitudes se manifestam e são reforçadas através do comportamento; são encontradas nas respostas dadas pelos indivíduos nas situações sociais, as quais implicam comportamentos. Nessa abordagem, o comportamento é observável, porém não é preditivo de outro comportamento. A comparação da abordagem mentalista e da comportamental resulta em que há um ponto central de divergência, pois a abordagem mentalista parte do pensamento do indivíduo direcionado ao seu comportamento; já a abordagem comportamental vai na direção oposta: do

comportamento para o pensamento (Bernieri, 2018). O componente cognitivo e afetivo do qual as atitudes são compostas, na abordagem comportamental, pode prever um comportamento, e as atitudes são, então, tidas como respostas a determinadas situações, não podendo prever outros tipos de comportamento.

Nesse sentido, para a abordagem mentalista, as atitudes podem ser inferidas, sendo uma previsibilidade do comportamento. Em Lasagabaster (2004), tem-se que as atitudes são uma forma de predisposição de resposta peculiar ao objeto da atitude, como uma preparação para o comportamento. No contexto de uma entrevista, pela qual se buscam coletar dados, é possível que ocorra a situação em que o entrevistado não forneça uma resposta totalmente honesta, como resultado da suposição que possui do que seja o comportamento esperado pelo entrevistador; nesse caso, ocorre uma incongruência entre as crenças - ou as atitudes - e o comportamento.

Lasagabaster (2004) traz à discussão que, apesar de que se concorde que atitudes são preditoras do comportamento social, é possível que haja uma lacuna entre o que é dito pelas pessoas (atitudes expressas) e o que é feito por elas (comportamentos reais), mesmo que haja a consciência de que as atitudes têm a função de auxiliar na predição do comportamento. Em Kaufmann (2011), defende-se a aplicação das atitudes para a análise de fenômenos concernentes ao comportamento voltado a variantes específicas de uma variedade, ou mesmo das variedades por elas mesmas. Entretanto, para que seja possível prever um comportamento, é preciso avaliar a atitude do indivíduo sobre o comportamento, e não a atitude sobre o objetivo-alvo do comportamento.

Silva e Aguilera (2014) argumentam que as atitudes podem ser interpretadas como conduta e resposta a determinado estímulo: língua, situação ou ainda características sociolinguísticas. Internalizados à linguística, esses conceitos trazem três elementos fundantes - cognoscitivo (saber ou crença), afetivo (valoração, sentimento) e conativo (conduta sociolinguística). Há também a relação com o conceito de identidade linguística, pois como aponta Tarallo (1997) atitudes são os meios pelos quais os indivíduos demarcam seu espaço, a sua identidade cultural e seu perfil de comunidade. Nesse sentido, posicionar-se positiva ou mesmo negativamente em face de uma variedade faz com que um indivíduo assuma uma identidade diferenciada do grupo, da etnia e do povo.

Há duas hipóteses possíveis, segundo Silva e Aguilera (2014), para os casos em que uma variante seja escolhida em detrimento de outra: 1) o falante tem conhecimento da

existência das duas variedades linguísticas; 2) o falante tem consciência sociolinguística, tendo conhecimento de qual variante tem mais prestígio em seu meio social e se aproveita disso para obter elevação social. Tal consciência é que regulamenta a adoção de posicionamentos linguísticos pelos falantes da língua ou mesmo de um dialeto; comumente, os falantes são levados a manifestar atitudes, como por exemplo - segurança/insegurança linguística, lealdade/deslealdade, prestígio/desprestígio, estereotipação/estigmatização. Nesse sentido, tais reflexões foram preponderantes para que pudéssemos observar (inclusive em contraste) esses fenômenos a partir do posicionamento dos informantes sobre as línguas de imigração (seção 4).

Embora haja discrepâncias dentre os estudiosos a respeito do lugar das crenças em suas generalizações empíricas, Silva e Aguilera (2014) recordam que são um fator determinante da atitude, constituindo-a (posicionamento dos psicólogos sociais), ou porque contêm a atitude em si. As autoras defendem que as teorias devem funcionar de maneira complementar, pois as crenças determinam o comportamento de cada indivíduo, uma vez que elas detêm seus valores e seus julgamentos sobre outros indivíduos, sobre o mundo e sobre eles mesmos.

2.6 O mito de linguagem sobre o aprendizado de uma língua na vida adulta

Considerando-se os informantes deste estudo, os quais buscaram aprender - e efetivaram o aprendizado - de inglês e espanhol na vida adulta, fez-se necessário incluir a reflexão proposta em Othero (2017) sobre a desmistificação em torno do aprendizado tardio de línguas. A concepção de um período crítico para a aquisição da língua materna (ou primeira língua) pode ser a razão para que se confundam conceitos e processos e se chegue ao errôneo pensamento de que aprender uma língua na vida adulta é tarefa impossível. Tal consideração, conforme afirma Othero (2017), como resultado positivo, ao menos contribui para uma intensa busca por educação bilíngue, fazendo aumentar o número de instituições de ensino bilíngue no Brasil, por exemplo, também desencadeando uma ampliação significativa nos currículos bilíngues, assim como no acesso ao aprendizado de línguas para crianças brasileiras.

Considerar um período como sendo crítico (ou sensível) para a aquisição da primeira língua tem por base o desenvolvimento neurológico e a relevância dada ao *input* para o

processo de aquisição da linguagem (Santana, 2017). É a natureza do *input*, por exemplo, que determina o desenvolvimento do sistema neurológico, enquanto se encontra imaturo. Entretanto, quando a maturidade é alcançada, fatores ambientais modificando o sistema são considerados improváveis. Essa teoria tem como um de seus primeiros defensores Lenneberg (1967), que afirma que a época oportuna para que ocorra a aquisição da linguagem se fecha na puberdade. Por outro lado, há outros autores que defendem que tal marco já seria após a idade de cinco anos (Mogford; Bishop, 2002).

Os argumentos em defesa desse período ideal para a aquisição da linguagem estão relacionados à dificuldade apresentada por indivíduos que foram privados da experiência linguística e interacional em adquirir a primeira língua; à diferença de prognóstico da afasia em crianças e adultos, em função do tipo de alteração linguística que foi apresentada e pela melhora nos sintomas ao entrarem em contato com o *input*. Outro argumento é o de que ficam aparentes diferenças na realização da fala por parte de adultos (se comparados a crianças), no caso do aprendizado de uma língua adicional, distanciando-se de uma pronúncia de falante nativo. Além desse, há o argumento da dificuldade de aquisição da linguagem por parte de crianças surdas congênicas que foram expostas à língua de sinais após o período da puberdade, dificultando que haja a proficiência na língua nesses casos (Santana, 2004).

Lenneberg (1967) estabeleceu as bases biológicas como argumento da idade crítica, baseando-se na maturação cerebral. Essa tese gerou grande repercussão nos estudos que a sucederam na área de aquisição da linguagem e da psicolinguística. Segundo o que foi postulado por ele, a linguagem não terá seu desenvolvimento até que ocorra um certo nível de maturação física, o que será entre as idades de dois e três anos da criança, período em que ocorre uma interação entre a maturação e a aprendizagem autoprogramada. Após o fechamento desse período, segundo o autor, ocorre uma progressiva diminuição dessa capacidade, extinguindo-se totalmente com a chegada da puberdade. Crianças com afasia e com deficiência intelectual são levadas em conta para discutir essas questões. No caso de patologias que ocorreram até o fim do segundo ano de vida, o desenvolvimento da linguagem tem a possibilidade de ocorrer normalmente, mesmo com a afasia transitória. Entretanto, se a lesão ocorrer após os dois anos de idade, antes de completar o desenvolvimento da linguagem, o hemisfério esquerdo se encontraria em um estado rígido e a criança teria muita dificuldade de adquirir a linguagem.

Em se tratando de uma língua adicional, os sotaques de falantes nativos diferem dos falantes ditos tardios, e tem sido destacada essa diferença como um argumento em favor da idade crítica (Santana, 2004). Haveria, segundo esse argumento, uma diferença linguística entre aprender a língua adicional antes e depois de ocorrer a puberdade. As crianças, nesse sentido, possuem vantagem sobre os adultos ao adquirirem uma língua adicional, aprendizagem que diminui junto com a maturação humana (Newport; Johnson, 1999). Após a puberdade, ocorreria um platô, e esse nível pode diferir entre os indivíduos. Tendo em vista esse argumento, a aquisição de uma língua não é impedida na fase adulta. Todavia, as crianças apresentam, em geral, maior proficiência, enquanto nos adultos não é regra que atinjam tal nível de performance na língua.

A idade de aquisição, defendem Kim et al. (1997) e Gjerlow (2000), pode ser fator significativo para a organização funcional do cérebro humano em termos de diferenças fonéticas relevantes de uma língua. A aquisição de uma língua adicional sem sotaque pelas crianças evidencia que o cérebro, antes do período crítico, consegue desenvolver diferentes instruções para os órgãos que são responsáveis pela articulação. Nesse sentido, o sotaque resulta de diferenças fonéticas, fonológicas e prosódicas entre as línguas em questão.

O ponto de vista ora apresentado indica que a ideia de período crítico provém de uma concepção de linguagem e de cérebro por uma ótica biológica, como capacidade biológica e dentro de uma concepção naturalista do desenvolvimento humano. Por ser considerada uma capacidade biológica, é tida como passível de influência apenas pela maturação cerebral, sendo a maturação parte do desenvolvimento biológico de cada indivíduo e realizada por etapas. Tal maturação chega a seu ápice na idade adulta. Atentando-se para seu ápice, que ocorre após os doze anos de idade, a linguagem e também a cognição teriam uma etapa em que o desenvolvimento chega a seu máximo, como em uma lógica de início, meio e fim. Nesse sentido, caso a criança não receba o aporte linguístico do meio, ela perde a capacidade de adquirir linguagem, uma vez que o seu cérebro encontra-se em estágio maduro sem ter recebido o estímulo linguístico. Se compreendido por uma concepção gerativista, esse fenômeno ainda correlaciona a idade crítica e o acionamento do dispositivo para a aquisição da linguagem. A presença de sotaque, nessa perspectiva, se dá pelo não acionamento desse dispositivo após a puberdade.

Considerar que o aprendizado linguístico passa por etapas progressivas, alcançando um platô e uma etapa final de falante “ideal”, embasa-se em uma noção de linguagem como

algo estático, um atributo meramente biológico. Não se apresenta tarefa árdua identificar evidências para questionar a rigidez de tal teoria, pois há o exemplo de surdos que aprendem língua de sinais em idade adulta, assim como adultos que atingem proficiência em língua adicional, como também a evolução das afasias em adultos, a plasticidade audiológica, dentre outros casos. Para o caso das crianças que passaram por privação social, é preciso fazer ressalvas, pois o traumatismo emocional poderia fazê-las perder o interesse intersubjetivo da interação (Santana, 2004).

A questão que segue sendo posta é a do adulto e seu aprendizado de uma língua adicional: seria então impossível? Othero (2017) teoriza sobre o tema e responde que não. O autor busca desconstruir esse mito da linguagem, afirmando que não é impossível o aprendizado de língua adicional na vida adulta, ainda que se apresente como tarefa muito mais trabalhosa do que se ocorresse em tenra idade; ademais, apresenta-se muitíssimo difícil atingir a fluência em uma nova língua quando estudada na vida adulta. Othero (2017) exemplifica que, caso alguém tente aprender húngaro aos quarenta anos de idade, dificilmente esse indivíduo conseguiria se passar por nativo aos falantes nativos de húngaro.

Entretanto, os aprendizes mais velhos, afirma Othero (2017), não devem se considerar incapazes ou desanimar em seu percurso de aprender uma língua adicional. O estudo da nova língua demandará tempo e dedicação do estudante tardio, mas, segundo Othero (2017), não há nada na idade em si que seja impeditivo do aprendizado e do domínio linguísticos. A motivação, por outro lado, pode ser fator diferencial de um estudante tardio de língua adicional (Ehrman, 1996), por isso jamais se deve desencorajar um adulto de ingressar e se dedicar a essa jornada rica do aprendizado de uma outra língua.

Aprender uma língua para um adulto ou alguém já se aproximando da terceira idade traz benefícios e deveria ser incentivado. Qualquer idoso linguístico (ou seja, quem tiver mais de 19 anos) poderá ter bons motivos para iniciar os estudos de um novo idioma (Othero, 2017). Doenças como o *Alzheimer* e outras demências têm menos chance de fazer parte da vida de indivíduos que se dediquem a estudar uma língua; isso também vale para sujeitos que já são bilíngues. Woumans et al. (2015 apud Othero, 2017) investigaram 134 pacientes que haviam sido diagnosticados com doença de *Alzheimer* e que estavam internados em dois hospitais na Europa, 69 pacientes (dentre os 134) eram monolíngues, e 65 eram bilíngues.

A pesquisa de Woumans et al. procurava respostas para o questionamento se o bilinguismo poderia ser um fator interveniente de maneira positiva ou negativa para a

incidência da doença. Após a investigação voltada aos dois grupos de pacientes, foi observado que a faixa etária de aparecimento da doença pode ter sido influenciada pelo aprendizado da língua adicional, pois os pacientes que sabiam mais de uma língua tiveram a doença manifestada em torno de quatro anos e meio mais tarde do que os pacientes monolíngues. Nesse sentido, os pesquisadores apresentaram evidências da empiria sobre o domínio de duas línguas como fator que pode retardar a incidência dos sintomas da doença de *Alzheimer* em até cinco anos. Em nossas análises (seção 4), apresentamos fatores como a idade mental sendo possivelmente influenciados pelo plurilinguismo presente na vida do informante CbGII.

Em suma, para Othero (2017), o mito de que é impossível aprender uma língua adicional como aprendiz tardio em faixa etária é desconstruído diante do argumento de que há, em vez disso, muitas vantagens advindas de tal tarefa. Há, de fato, um declínio na capacidade de aprendizado com o passar dos anos, fato que torna o estudo da língua mais trabalhoso e cuja demanda implica maior dedicação. Esse efeito, segundo o autor, é resultado perverso do avanço da idade. Ainda assim, ressalta-se a importância do engajamento na tarefa.

King e Mackey (2007) também contribuem para a desmistificação do aprendizado de língua adicional na vida adulta. Há muita informação - e também desinformação - quando se trata desse assunto, segundo as autoras; as questões pertinentes ao aprendizado de uma língua e a faixa etária indicada para tal tarefa podem variar muito, dependendo do contexto específico em que ocorrem e das circunstâncias do coletivo, como a família, por exemplo, no entorno do aprendizado.

Um ponto bastante relevante trazido em discussão pelas autoras é se quanto mais jovem melhor; entretanto, propõem a reflexão sobre a importância de separar, nessa discussão, a velocidade do aprendizado e o nível de sucesso atingido. Se considerarmos a velocidade de aprendizado de gramática da língua, por exemplo, dada sua complexidade, adultos e pré-adolescentes geralmente apresentam maior destreza e rapidez no aprendizado da língua. Já se tomarmos o nível mais avançado de sucesso no uso da língua, considera-se que crianças em mais tenra idade podem geralmente engajar e atingir maiores níveis de fluência na língua adicional.

Particularmente, defendem King e Mackey (2007), os aprendizes mais jovens parecem ter uma clara vantagem em relação ao sotaque na língua adicional aprendida. Ainda assim, mesmo os adultos e os pré-adolescentes, se estiverem no ambiente apropriado para tal,

podem atingir uma habilidade extremamente refinada na gramática da língua adicional. Nesse sentido, mesmo que os aprendizes mais jovens tenham vantagens específicas, a janela para o aprendizado de uma língua adicional jamais se fecha completamente. Em suma, há sim vantagens em se aprender uma língua adicional em tenra idade, mas aprendizes mais velhos podem também alcançar grandes e significativos avanços e altos níveis de sucesso na língua adicional. As autoras finalizam sua discussão afirmando que há muitas evidências de pesquisa para que se considere nunca ser cedo ou tarde demais para aprender outra língua. O presente é o tempo certo para se dedicar e aprender uma língua adicional, não importa a idade do aprendiz.

2.7 Abordagens plurais: didática integrada, sensibilização e conscientização linguística

Considerando o plurilinguismo, característica dos informantes desta pesquisa, precisamos buscar ampliar a compreensão de abordagens e conceitos mais aprofundados e apropriados para acolher e promover o ensino-aprendizagem em contextos de multiplicidade de línguas e culturas. Nesse sentido, deparamos com a crucial noção das abordagens plurais, sobre a qual discorreremos nesta subseção.

No contexto europeu, em meados da década de 1990, emergiram reflexões que culminaram nas abordagens plurais do ensino de línguas e de culturas. Isso se deu a partir do início da estruturação da União Europeia, período de livre circulação dos indivíduos e que resultou em um delineamento de caráter plurilíngue nos países europeus (Candelier, 1995). Como um desdobramento natural da mobilidade intraeuropeia, houve a formação de classes escolares nas quais crianças falantes nativas da língua do país tinham um convívio cotidiano com crianças alófonas, recém-chegadas, que traziam à sala de aula uma ou mais línguas familiares e/ou do seu contexto social originário.

A nova configuração europeia requeria inovação nas práticas sociais e didáticas. Essa necessidade fez com que pesquisadores e profissionais da educação se questionassem sobre o ensino da língua de escolarização e os saberes escolares para um público que se apresentava heterogêneo e com muitas e diversas bagagens linguísticas. O fracasso escolar, a alfabetização e as línguas da escola também foram fatores que suscitaram a reflexão; nesse sentido, estudos de observação de línguas tipologicamente próximas foram revisitados e obtiveram mais consistência - novas práticas propostas e tidas como foco de pesquisas em torno do que, mais

tarde, foi chamado de educação linguística geral pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001).

As abordagens plurais, de línguas e de culturas, se referem a perspectivas didáticas que centram a realização de atividades de ensino e aprendizagem no envolvimento de diversas línguas e culturas. Dessa conceituação há o contraste das abordagens ditas “singulares”, para as quais a perspectiva do fazer didático considera somente uma língua ou uma cultura em particular, tomando-a de maneira isolada. Tais abordagens singulares obtiveram prestígio em contextos de métodos estruturais, denominados “comunicativos”, nos quais os recursos de tradução e de uso da primeira língua foram banidos do processo de ensinar uma língua.

Candelier et al. (2007) apresentam em primeira instância, e em caráter provisório, quatro abordagens com caráter plural. A primeira abordagem, a intercultural, influenciou a pedagogia da língua e, em função disso, tornou-se conhecida, embora nem sempre seja aplicada em conformidade genuína com seus princípios fundantes. As demais abordagens, de orientação linguística, estão voltadas para as línguas, a intercompreensão de línguas relacionadas e as didáticas integradas para línguas estudadas - inseridas ou não no currículo escolar.

A abordagem que provavelmente é a mais popular das três é a da integração das abordagens plurais. Ela tem por objetivo auxiliar os estudantes a estabelecer ligações entre determinado número de línguas, as quais são ensinadas a partir do currículo escolar - com um ensino tradicional, ensinando as mesmas competências para todas as línguas, ou estabelecendo competências parciais para cada língua em estudo. Nesse sentido, a abordagem busca usar a primeira língua - a língua da instrução - para impulsionar e facilitar a aquisição da língua adicional, e como sequência usar essas duas línguas para servir de base e aprender uma outra língua adicional: um apoio mútuo que pode ser útil em ambas as direções. Ela remonta à década de 1980 e foi uma direção tomada por muitos projetos que exploraram a ideia, por exemplo, do alemão depois do inglês - no aprendizado de línguas estrangeiras. Ademais, encontra-se presente em abordagens da educação bilíngue (ou plurilíngue), buscando otimizar relações entre as línguas utilizadas e criando uma competência linguística plurilíngue (Candelier et al., 2007).

Já na abordagem da intercompreensão, diversas línguas de uma mesma família linguística são estudadas paralelamente; tais línguas estão relacionadas à língua materna do estudante - ou à sua língua de educação - ou ainda estão relacionadas a uma língua já

aprendida pelo estudante. A partir desse viés, a abordagem da intercompreensão tem foco sistemático na recepção de habilidades, pois o desenvolvimento da compreensão é o modo mais palpável para usar o conhecimento de determinado assunto relativo a uma língua para aprender outra língua. Houve, de acordo com os autores, na década de 1990, uma intervenção inovadora direcionada por essa abordagem com aprendizes adultos - estudantes universitários - na França e em países de línguas românicas, assim como na Alemanha. A União Europeia, inclusive, apoiou os programas de tal abordagem dentro da Europa; há materiais disponibilizados como exemplo da abordagem, entretanto pouco se desenvolveu sobre a intercompreensão para o público infantil.

Na Europa, há projetos recentes que promovem um olhar sobre os movimentos linguísticos com maior amplitude, como num despertar para as línguas, usado para a descrição de abordagens cujos aprendizados se voltam para línguas que não estão elencadas no currículo escolar. Entretanto, isso não significa que a abordagem dá respaldo apenas a essas línguas. Ela se refere à educação linguística e às línguas em processo de aprendizagem. Ocorre uma integração entre as variedades linguísticas, sem exclusão: do ambiente, das famílias, do contexto. Em função do número de línguas que os estudantes utilizam no contexto europeu, por exemplo, despertar para as línguas pode parecer uma abordagem plural mais extrema. Nesse sentido, a abordagem foi concebida fundamentalmente como um acolhimento à diversidade linguística - e à diversidade das línguas - no início da educação escolar. Ela se configura, dessa forma, como condutor do reconhecimento para as línguas que as crianças trazem e, assim, funciona como um curso preparatório para escolas primárias, promovido como apoio ao ensino de línguas por todo o percurso escolar.

Um exemplo dessa iniciativa, no contexto europeu, é o "Éveil aux langues" - despertar para línguas -, que é uma abordagem educacional desenvolvida para conscientizar estudantes sobre a diversidade linguística e também cultural, assim como para promover o respeito e a valorização de diferentes culturas e línguas desde a infância. A busca de um programa como este é pela introdução dos estudantes a várias línguas, com uma abordagem lúdica e criando um contexto em que eles reflitam a respeito das características das línguas, os usos e as semelhanças/diferenças.

Os eixos que norteiam as práticas do programa são: sensibilização linguística - exposição a diversas línguas para despertar curiosidade e interesse, ainda que não ocorra um aprendizado aprofundado das línguas -; valorização da diversidade cultural - a promoção do

respeito pelas diferentes culturas, no combate aos preconceitos e aos estereótipos -; desenvolvimento das habilidades metalinguísticas - por meio da comparação de diferentes línguas, os estudantes são levados a desenvolver uma consciência maior das estruturas linguísticas, facilitando o aprendizado futuro de outras línguas -; promoção da inclusão - apoio aos estudantes que falam outras línguas em casa, validando as suas línguas maternas e proporcionando ambiente de acolhimento.

Sarsur (2022) apresenta um exemplar brasileiro de projeto despertar para as línguas e intercompreensão com 41 estudantes (em idade pré-adolescente) em escola brasileira de contexto socioeconômico menos favorecido. Na experiência trazida pela autora, a proposta didática com base nas abordagens plurais promoveu o despertar e o fortalecimento das atitudes positivas dos estudantes concernentes à diversidade linguística e cultural. A autora ainda ressalta o grande auxílio das abordagens plurais para que a curiosidade e o interesse dos estudantes fossem despertados em torno da diversidade linguística e cultural do mundo.

A experiência brasileira do despertar para as línguas (Sarsur, 2022) dá relevo às atitudes metalinguísticas e às estratégias de aprendizagem adicionadas ao repertório dos estudantes por meio do projeto, assim como preconizam as abordagens plurais em Candelier (2007). Práticas como essa, no contexto brasileiro, contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, sua formação integral, como indivíduos que integram uma sociedade plural e diversa. Ademais, a educação linguística, oferecida já nos anos iniciais escolares, favorece e facilita o processo de aprendizagem de outras línguas na vida escolar das crianças e adolescentes.

A partir da experiência descrita, é possível refletir sobre a participação da educação linguística como responsável por promover nos estudantes, mesmo em tenra idade, o interesse pelas línguas e pelas demais culturas do mundo, assim como a capacidade de refletir de modo metalinguístico e com maior autonomia das estratégias de aprendizagem. Contribuições desse porte são também influência positiva no processo de apropriação e de desenvolvimento da língua materna dos estudantes. Nesse sentido, defende Sarsur (2022), inserir outras práticas linguísticas no currículo escolar brasileiro certamente poderá trazer benefícios aos estudantes e educadores; além disso, a educação linguística se reflete na família e na sociedade, em um país que recebe cada vez mais imigrantes que falam outras línguas, e essa educação é de fundamental importância para que ocorra o acolhimento dessas pessoas que chegam pelos processos migratórios (Horst; Krug; Fornara, 2017).

Outrossim, uma educação linguística e plural é essencial no estabelecimento de uma sociedade mais equilibrada no quesito oportunidades para todos. Esse tipo de abordagem vem para promover a descoberta dos plurilinguismos em caráter individual inseridos em uma coletividade de estudantes, assim como favorece que se descubram e se ampliem os horizontes linguísticos dos estudantes ao entrarem em contato com outras línguas, que estejam ou não presentes em seu entorno, no ambiente escolar ou outros espaços da sociedade.

2.8 Ecolinguística: conceitos da interface metodológica da pesquisa

A fim de dar suporte metodológico a esta pesquisa, apresentamos alguns conceitos fundantes da Ecolinguística, a qual em interface com a Dialetologia Pluridimensional e Relacional proporcionou auxílio no desenho da metodologia proposta para este estudo de caso.

O conceito de Ecologia, que tornou posteriormente a Ecolinguística possível, tem sua origem no século XIX, momento da ciência em que Charles Darwin dedicou seu olhar à evolução dos organismos e ao desenvolvimento dos seres humanos, em livro publicado no ano de 1866. Um de seus seguidores, o biólogo alemão Ernst Haeckel, fez uso do termo ecologia (*ökologie*), pela primeira vez, quando o definiu como o estudo das inter-relações entre organismos e seu entorno e organismos não vivos, incluindo organismos da mesma e de outras espécies (Haeckel, 1866). À época, iniciou uma abordagem ecológica para todos os fenômenos da vida que abrangem as relações mútuas entre as diferentes formas de vida e as entidades vivas e não vivas (Fill, 2018).

Posteriormente, em 1935, Amos H. Hawley defendeu a ideia de ecossistema, em artigo publicado no *Journal of Ecology*, fundado em 1920; autores como Amos usaram o termo ecologia com uma noção de conexão à comunidade social. Mais recentemente, já na década de 1960, o termo “ecológico” ganhou significado, o qual na atualidade se apresenta como muito comum: aquilo que é favorável ambiental, natural e biologicamente.

Em se tratando do ocidente, a Ecolinguística se estabeleceu por entre a linguística convencional. Há capítulos que abordam a Ecolinguística em muitos livros teóricos de linguística, como por exemplo o *The blackwell handbook of language and globalisation* (Coupland, 2012). Já o futuro da Ecolinguística é visto por alguns autores como sendo a

precursora para uma nova era da ciência da linguagem. Essa nova era científica será uma dentre as disciplinas que fazem emergir e afrouxar as fronteiras da ciência da linguagem, e a Ecolinguística será um elemento de contribuição dentre outros tantos para tal desenvolvimento e mudança.

Duas nomenclaturas foram sugeridas para essa área da ciência: a ecologia da linguagem e linguística ecológica. No entanto, sabendo-se que esses termos não são opostos e sim complementares, eles ficam lado a lado com o conceito da Ecolinguística, que se tornou a melhor palavra para abarcar todas as abordagens da linguagem e da ecologia. Este termo, por algum tempo se pensou ter sido usado pela primeira vez pelo linguista francês Claude Hagège (1985), em seu livro *L'homme de paroles*, obra em que critica as políticas centralizadoras contra dialética e que foram usadas na revolução francesa; o linguista também demanda na obra a criação de uma ecolinguística para combater essas políticas monoculturais.

Apesar desse pensamento sobre a primeira utilização do termo Ecolinguística por Claude Hagège em 1985, o ecolinguista brasileiro Ildo Honório do Couto descobriu usos do termo anteriores a essa data. Segundo o ecolinguista, Kurt Salzinger o utilizou em 1979, no título de seu artigo *Ecolinguistics: a radical theory approach to language behavior*. A Ecolinguística também aparece no livro de Henri Gobard (1976), *L'aliénation linguistique*. Na obra, o autor menciona que no ano de 1974 Joe Darwin Palmer propôs uma nova disciplina chamada Ecolinguística, a qual teria como seu objeto a etno-psico-sociolinguística das políticas culturais.

Jean-Baptiste Marcellesi, sociolinguista francês, já se mostrava familiar ao termo, em 1975, quando ele o usou três vezes em seu artigo sobre línguas regionais; estes devem ser os primeiros usos do termo em modalidade escrita. Entretanto, Ildo do Couto menciona que Adam Makkai afirma que Einar Haugen sugeriu a palavra oralmente a ele em uma conferência em Chicago, ainda em 1972. A primeira conexão de ecologia com linguagem ocorreu em 1964, em um artigo sobre línguas nativas americanas, de Carl F. Voegelin e Florence M. Voegelin. Os autores utilizaram o termo ecologia linguística em conexão com as línguas de determinada área. No artigo, escrevem que, na ecologia linguística, não se começa com uma língua em particular, mas com uma área em particular, não com atenção seletiva para algumas línguas, mas com atenção compreensiva para todas as línguas de uma área (Voegelin; Voegelin, 1964).

Em agosto de 1970, um linguista americano de ascendência norueguesa, chamado Einar Haugen (1906-1994), proferiu uma inovadora palestra sobre “A Ecologia da Linguagem” (publicada como Haugen, 1972 e reimpresso em Fill; Mühlhäusler, 2001). O evento foi nominado como o nascimento da ecologia da linguagem (Eliasson, 2015). Haugen, em sua palestra, fez referência ao artigo dos Voegelins, porém desenvolveu sua própria teoria, baseada na sua definição de “ecologia da linguagem”, sendo o estudo das interações entre qualquer língua e seu ambiente (Haugen, 1972). Para Haugen, a sociedade que utiliza uma língua como um de seus códigos é o verdadeiro ambiente dessa língua; é apenas nas mentes dos falantes usuários da língua que ela existe, e ela só funciona ao relacionar esses usuários uns aos outros e à natureza: seu ambiente social e natural. Nesse sentido, parte de sua ecologia é psicológica: sua interação com outras línguas, nas mentes de falantes bilíngues e de falantes plurilíngues. Já a outra parte da sua ecologia é sociológica: a sua interação com a sociedade onde funciona como meio de comunicação (Fill, 2018).

Ao final de seu artigo, Haugen (1972) aponta questões ecológicas, referindo-se a uma série de temáticas sociais e linguísticas, as quais englobam: - a classificação de uma língua em relação a outras línguas; - os domínios de utilização de uma língua; - os idiomas simultâneos que são empregados por seus falantes; - as variedades internas de uma língua. Haugen também apontou, em 1972, para um conceito dinâmico de ecologia, em que relações mútuas, minorias linguísticas e o futuro da diversidade linguística desempenham um papel essencial: a ecologia como uma ciência dinâmica e não estática, para além da ciência descritiva, o papel das línguas “pequenas”; e como eles, ou qualquer outra linguagem, podem ser “melhorados” (Haugen, 1972, p. 329).

Para Couto (2018), é importante retomar a primeira definição de ecolinguística trazida por Haugen (1972): “ecologia da linguagem”, ou ainda “os estudos das interações entre qualquer língua e seu ambiente”. Também, é importante considerar conceitos mais atuais da Ecolinguística, como uma área da ciência que se ocupa de examinar a forma como a linguagem reflete, influencia e é influenciada pelas relações entre os seres humanos e o meio ambiente à sua volta (Couto, 2007). Couto também apresenta, em 2021, uma variante da ecolinguística, a linguística ecossistêmica. A ela faz-se necessário adentrar, na sequência desta construção teórica, para que seja possível abordar o ecossistema linguístico, que pode ser por exemplo um falante: direcionamento do olhar, viável para a linguística ecossistêmica, e que favoreceu o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

A provável primeira definição de ecologia da linguagem, feita por Haugen (1972), versava sobre o estudo das interações que ocorrem entre qualquer linguagem e seu entorno. Couto (2018), mais recentemente, problematiza a reificação da linguagem que se dá a partir dessa definição, como uma coisa (a linguagem) vista em relação a outra coisa (o ambiente). Seguindo essa linha de raciocínio, Couto sugere que a linguagem deva ser definida de forma adequada: considerando-se que o ambiente de desenvolvimento da linguagem equivale às interações internas a um ecossistema, uma vez que linguagem é interação. Diferentemente das teorias tradicionais, que reificam a linguagem como instrumento da comunicação e do pensamento, nessa perspectiva ecológica a reificação não ocorre.

Na ecologia, o ecossistema é conceito central. Seus manuais trazem a definição de que o ecossistema consiste nas inter-relações entre os organismos que vivem em um habitat. Além disso, os manuais preconizam que o que define e conceitua um ecossistema é a interação. Nesse sentido, e em comparação com essa área da ciência, apresenta-se a linguística ecossistêmica, ramo da linguística que conceitua a linguagem como as próprias interações que acontecem dentro do ecossistema linguístico (Couto, 2018).

Portanto, a linguística ecossistêmica é um ramo da linguística que visualiza seu objeto como sendo um fenômeno ecológico. Por ser radicalmente ecológica, essa vertente da linguística observa a linguagem como a própria comunicação e não como seu instrumento. De algum modo, é uma visão que já estava disponível em Haugen (1972). A linguagem, desse ponto de vista, se coloca em sincronia com a visão de mundo que se estabelece a partir da teoria da relatividade e mesmo da mecânica quântica. Por outro lado, a maioria das teorias da linguagem se concentra no mesmo nível da mecânica clássica, segundo Couto (2018), assim como a visão da linguagem trazida pela geração de pesquisadores da gramática positiva.

Na linguística ecossistêmica, a linguagem é tida como um fenômeno ecológico (Couto, 2018); não de uma perspectiva vista de fora, mas de dentro. O linguista, nessa linha teórica, é um ecologista estudando um fenômeno da linguagem, e não um linguista que toma emprestado conceitos da ecologia e os utiliza como metáforas; ele é, na verdade, um ecologista da língua (Hagège, 1985).

O conceito fundamental para a linguística ecossistêmica é o ecossistema linguístico. Considerando-se a ecologia biológica, um ecossistema é conceituado como uma população (P) de organismos e as interações (Is) entre organismos e entre um organismo e seus ambientes ou territórios (T). Já para a linguística ecossistêmica, o ecossistema linguístico é

um povo (P), cujos membros vivem em seu território (T) e se comunicam de acordo com a forma usual de comunicação, comunicando em sua comunidade (L). Se for possível conceber uma diferença entre os dois, será a de que na ecologia biológica temos Is (interações), enquanto na ecologia linguística este $I = L$ (linguagem). Na linguística ecossistêmica, a linguagem é interação (Couto, 2018).

A definição do ecossistema linguístico pode ser facilmente inferida, por exemplo, mesmo a partir de um raciocínio leigo, segundo Couto (2009). A intuição do leigo ao ser deparado com o nome de uma língua pela primeira vez dá indícios importantes do que seja o ecossistema linguístico. Nesse caso, a primeira pergunta que ele fará é sobre qual povo usa a língua mencionada. De posse da resposta, ele deseja saber onde esse povo se localiza. O povo, ou mesmo a população (P) é a população considerada pela ecologia; o local desse povo é o território (T); os padrões inter-relacionais correspondem à própria língua (L). Nesse sentido, o ecossistema linguístico básico se configura em P, T e L.

Outra definição importante é a do que vem a ser o meio ambiente da língua, que se encontra no interior dos respectivos ecossistemas. Existem, ditos por Couto (2009), ecossistemas linguísticos, além do ecossistema natural, são eles: o ecossistema mental e o social. As bases e fundações para os demais ecossistemas são fornecidas pelo meio ambiente natural da língua, fato que o leva a ser chamado de ecossistema fundamental, fundacional da língua. Importante salientar e retomar que o ecossistema consiste de um povo ou população (P), convivendo em um determinado território (T) e falando a própria língua (L). Se não houver território, não há população, e sem população não há língua. Ao fim e ao cabo, essa é a concepção do leigo, que sempre relaciona a língua a um povo, que habita um determinado território.

Constitui-se, nesse sentido, o ecossistema natural da língua. Interno a esse ecossistema, juntos população e território formam o meio ambiente natural da língua. A relação entre linguagem e mundo não se dá de forma direta, L-P-T. Antes, porém, toda relação de língua com o território passa pelo povo (Couto, 2009). Há, no entanto, uma outra posição, interpondo a língua entre o povo e o território: P-L-T. Nessa visão, a linguagem é que cria o mundo. O acesso ao mundo só é viável por via da linguagem. Entretanto, essa concepção não se sustenta, uma vez que tudo na língua tem a ver, de maneira direta ou indireta, com as relações entre língua e povo e entre língua e território, assim como entre língua e povo e território juntos.

Exemplificando, a língua tem muitas de suas características definidas pela distribuição dos indivíduos de uma população pelo espaço. Desse modo, se o território for de pequenas proporções, como é o caso de pequenas comunidades africanas e ameríndias, a língua tem a tendência de ser homogênea. Por outro lado, no caso de o território abranger grandes extensões de terra, como é o caso da língua inglesa, a língua tem a tendência de ter maior variação interna. Além disso, o intelecto e as tecnologias desenvolvidos pelo povo têm a capacidade de afetar a natureza da língua desse povo, principalmente no que diz respeito ao vocabulário, como na morfologia, por exemplo, na formação de palavras relacionadas a esse repertório tecnológico e intelectual (Couto, 2018).

Outro fator a ser mencionado é o meio ambiente mental da língua. Sendo parte do ecossistema mental da língua, oferece dificuldade de ser estudado, além de demandar instrumentos sofisticados para seu estudo. Ciências como a neurolinguística e demais neurociências vêm estudando o meio ambiente mental, assim como a psicolinguística, a biolinguística e o connexionismo. Os achados dessas áreas apontam que os itens lexicais, por exemplo, não se localizam em um único ponto específico, uma vez que o cérebro é uma rede de conexões neuronais muito complexa, fazendo com que os conceitos associados aos itens lexicais sejam apenas um ponto onde uma série de conexões se sobrepõe.

O avanço das neurociências, por meio da utilização de técnicas não invasivas, trouxe a observação das partes do cérebro ativadas com a fala. Tais técnicas podem ser hemodinâmicas ou eletromagnéticas, sendo as primeiras PET (*positron emission tomography*) e as outras FMRI (*functional magnetic resonance imaging*). Ao ouvirmos ou lermos uma palavra, outras palavras relacionadas também podem ter ativação. O conhecimento que os falantes possuem da língua inclui não apenas as palavras reais (que são ativadas), mas inclui também as potenciais (inativadas); do mesmo modo, compreendemos as frases que já ouvimos, mas além disso somos capazes de compreender todas as frases que são possíveis na língua, mesmo aquelas que não têm sentido.³

³ Como, por exemplo, a frase proposta por Chomsky (1957) “Colorless green ideas sleep furiously”.

3 METODOLOGIA

Apresentam-se neste capítulo os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, cujo foco de observação está sobre falantes plurilíngues e as relações que estabelecem com e a partir das línguas de sua biografia e seu ecossistema linguísticos. O cenário do contexto de análise é a região Sul do Brasil, bem como suas línguas em contato, resultante dos processos migratórios que formaram e formam essa região do país. Ademais, os repertórios linguísticos dos informantes estão em constante construção em relação com suas trajetórias socioculturais; nesta pesquisa, propusemos o movimento de foco sobre dois informantes que tiveram contato com duas línguas na infância e que na vida adulta engajaram no aprendizado de outras duas línguas, ampliando seu repertório linguístico.

A investigação ora reportada esteve ancorada, desde sua concepção, passando pelo momento de debruçar-se sobre os dados e sua consequente exposição de resultados, na abordagem teórica da Dialetologia Pluridimensional e Relacional (DPR), uma vez que essa é a abordagem que nos permitiu observar a variação e a mobilidade linguística sob múltiplos eixos: geográficos, sociais, históricos e psicolinguísticos. Além disso, esta pesquisa esteve articulada metodologicamente com os princípios da Ecolinguística, a qual fornece a compreensão da linguagem como parte integrante de ecossistemas humanos, culturais e simbólicos, e que promoveu o caráter interdisciplinar dos instrumentos que compuseram nosso ferramentário de coleta de dados.

Retomamos, nesse sentido, o conceito de ecossistema linguístico, formado por um povo (P), os membros de um contexto territorial (T) e sua comunicação, que é a linguagem (L), e que pode ser encontrado na seção “A Linguística Ecolinguística” da abordagem teórica desta pesquisa, concepção essa relevante para a compreensão do desenho do estudo e da escolha dos seus instrumentos de coleta. Tivemos como ponto de vista para as escolhas metodológicas deste estudo de caso dois ecossistemas (Couto, 2018), representados por dois falantes plurilíngues, aprendizes tardios de línguas estrangeiras e que tiveram contato com duas línguas em sua infância: o português e o alemão / o português e o talian.

O caráter interdisciplinar/multidisciplinar desta pesquisa fez com que ela se situasse em uma confluência de áreas da ciência: os estudos linguísticos, a sociolinguística crítica, a aquisição de segunda língua, a antropologia do saber linguístico e os estudos ambientais da linguagem. Em nome da complexidade de seu objeto, e por conta da multiplicidade de fatores

que são os que atravessam a experiência plurilíngue dos indivíduos, além da vivência de aprendizado na vida adulta, apresentou-se como necessário um desenho metodológico abrangente, que fosse capaz de captar as dimensões de análise viáveis das relações que os informantes têm com e a partir das línguas presentes em sua biografia. Nesse sentido, a DPR promoveu a condução das análises dos dados em cinco de suas dimensões: diasssexual (homem/mulher), diageracional (geração mais jovem/mais velha), diastrática (estrato social mais baixo/mais alto), diatópica (diferentes regiões) e diarreferencial (autopercepções e crenças linguísticas).

Para buscar o cumprimento dos objetivos da pesquisa, organizamos e utilizamos dez instrumentos na coleta dos dados, os quais favoreceram a densidade interpretativa da temática proposta. Essa pluralidade de procedimentos adotados veio para refletir o compromisso com uma análise em profundidade, como se caracterizam os estudos de caso, reconhecendo a singularidade do percurso individual dos informantes, mas ressaltando a relevância das relações contextuais inegáveis que seu entorno geográfico multilíngue proporcionou a eles em sua biografia linguística.

Nos tópicos que se seguem, serão detalhados os aspectos referentes ao caráter e delineamento da pesquisa, a caracterização e escolha dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como seu tratamento, para que fornecessem subsídios no sentido de tecer as percepções e conclusões do estudo.

3.1 O caráter da pesquisa: estudo de caso

O caráter formal de uma pesquisa e de seu método de pensamento reflexivo conduzem o pesquisador a fazer escolhas metodológicas, constituindo-se no caminho tomado para conhecer a realidade e para descobrir verdades parciais (Marconi; Lakatos, 2009). A cientificidade inescapável da pesquisa requer organização e sistematização, assim como o planejamento por parte do pesquisador. Considerando-se as necessidades apresentadas pelos objetivos traçados nesta pesquisa, o modelo que se apresentou mais adequado para seu desenvolvimento foi o do estudo de caso. Nesse sentido, buscamos o estudo profundo e exaustivo de um ou alguns fenômenos, buscando um conhecimento amplo e detalhado sobre eles; essa é a principal característica do estudo de caso. Outros delineamentos de pesquisa não

conseguiriam oferecer esse olhar específico sobre determinado fenômeno ou escopo (Gil, 1999).

Além desse conceito, é relevante pontuar que no estudo de caso um fenômeno contemporâneo é investigado dentro de seu contexto real, em especial quando os limites entre o fenômeno e o contexto não se apresentam como claramente definidos (Yin, 2005).

Na tarefa de investigação, na qual se constitui este estudo de caso, procuramos examinar em profundidade a situação motivadora da pesquisa. A busca se deu por descobrir variáveis importantes na história e no desenvolvimento dos sujeitos foco da pesquisa. As respostas dos informantes ao ambiente, a compreensão das suas motivações, suas ações no ambiente, sendo objeto de nosso interesse, nos conduziram ao estudo detalhado por um considerável período de tempo. Nesse cenário, dados como o estado presente dos informantes, suas experiências anteriores, seu ambiente e as relações desses fatores entre si entraram no campo de interesse da investigação, conduzindo a escolha dos instrumentos e das técnicas de tratamento dos dados coletados (Martins; Santos, 2003).

Um caso em estudo é representativo de um acontecimento real, pressuposto pela teoria no mundo abstrato; sendo assim, é tomado como unidade significativa do todo. Nesse sentido, o estudo de caso é suficiente para fundamentar um julgamento e para propor uma possível intervenção. Nesta pesquisa, foi preponderante compreender a relação dos informantes com seu contexto e a indissociação dos fenômenos da linguagem que vivenciam em função da, com a e inseridos na região onde nasceram e convivem: o Sul brasileiro, ambiente multilíngue, historicamente constituído e influenciado pelas migrações.

O fenômeno analisado nesta pesquisa suscitou a busca pela análise do conjunto e dos processos que estão envolvidos no fato em análise: o plurilinguismo de dois informantes que são representativos de uma região do país, rica em interações e fenômenos do plurilinguismo. De modo algum, redundou o nosso olhar de modo a isolar meramente o fenômeno, separando-o de seu contexto, mas pelo contrário, procuramos revelar as relações existentes entre o caso (o plurilinguismo dos informantes) e o contexto no entorno (Hartley, 1994).

Comumente, por sua natureza, estudos de caso demandam uma abordagem mais plural, com diferentes estratégias de pesquisa, a fim de dar conta de seus propósitos exploratórios, descritivos ou explicativos, de maneira não hierárquica, mas complementar (Yin, 2001). Nesse sentido, ponderou-se a partir da temática desta pesquisa e de seus objetivos que o caráter de estudo de caso se alinhou aos seus marcos teóricos e

metodológicos; a DPR (Thun, 2005, 2009, 2010) na interface com a Ecolinguística (multimetodológica e multidisciplinar) promoveram a possibilidade de observar as dimensões diassexual, diastrática, diageracional, diatópica e diarreferencial dos dados coletados a partir de instrumentos provenientes de áreas interdisciplinares, dando ao estudo uma multiplicidade e quantidade de dados a partir da observação de dois informantes: CaGI e CbGII (referidos dessa forma a partir de sua classificação nas dimensões diastrática e diageracional, conforme explicitamos na sequência).

Exploramos, em alguma medida, os dados de modo quantitativo: nas observações mais focadas em cada informante e os dados de suas biografias linguísticas, sua jornada de formação e desenvolvimento, na contagem dos termos que evocaram em suas línguas maternas; em adição, também conduzimos observações de caráter qualitativo, uma vez que o caráter da pesquisa nos permitiu postular questões do tipo “qual” ou “como”, gerando análises descritivas e inferenciais, como também as do tipo “por que”, trazendo reflexões mais explicativas (Yin, 2001), como foi o caso de nossa busca por aprofundamento das observações, de aproximação e/ou contraste dos dados dentro das dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional (Thun, 2005, 2009, 2010).

Nas pesquisas em Linguística, os estudos de caso desempenham significativo papel, uma vez que permitem análise aprofundada e detalhada de fenômenos que interessam à ciência da linguagem e que se encontram em contextos reais (Yin, 2001). Além disso, a exploração de variedades linguísticas - objeto da DPR - também se apresenta como viabilidade a partir de estudos de caso.

3.2 Os participantes da pesquisa, o critério de seleção e as dimensões de análise dos dados

Dois informantes estiveram em foco neste estudo de caso: um masculino, meia idade, escolarização de nível médio, falante plurilíngue (nominado neste estudo como informante CbGII); uma feminina, idade adulta, escolarização de nível doutorado, falante plurilíngue (nominada neste estudo como informante CaGI). Para preservar as identidades dos informantes da pesquisa, utilizamos as abreviações padronizadas por Thun (2010) para

identificação deles a partir das dimensões diastrática e diageracional - Ca/Cb (classe alta/classe baixa)⁴ e GI/GII (geração mais jovem/geração mais velha).

A seleção desses dois informantes se deu pela sua condição de falantes plurilíngues, tendo estudado línguas estrangeiras em período tardio (da adolescência em diante), também por fazerem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística e por terem tido contato com mais de uma língua em sua infância e idade escolar.

Considerando-se o fenômeno do plurilinguismo, observado como presente nas trajetórias dos informantes, e das relações que se apresentaram a partir dos dados coletados, as dimensões de análise que se estabeleceram como possíveis nesta pesquisa foram diasssexual (feminino, masculino), diageracional (idade adulta, meia idade), diastrática (discrepantes graus de escolarização), diatópica (originários do Leste e Oeste de Santa Catarina), além de diarreferencial (suas crenças e atitudes linguísticas). Entendemos que, na Dialectologia Pluridimensional e Relacional, são possíveis as análises entre informantes femininas e masculinos, estabelecendo discussões nas dimensões diasssexual e/ou diagenérica. Entretanto, dados os recortes da pesquisa e seus objetivos, optamos por trazer à análise os dados a partir da dimensão diasssexual: um informante masculino e uma informante feminina, a partir de seu sexo biológico. Não adentramos, em nossas análises, em questões de gênero - e nesse sentido não abordando a dimensão diagenérica - sendo essa uma limitação da pesquisa, mas que poderia ser um caminho para a ampliação da discussão e de aprofundamento ainda maior dos dados em pesquisas futuras.

Foram excluídos da participação da pesquisa estudantes formais, professores e profissionais da área da Linguística, Psicologia e Cognição, por possivelmente terem acesso e conhecerem as variáveis em análise nos testes elencados para a pesquisa, o que promoveria viés nas respostas dadas aos instrumentos, caso tais indivíduos fossem trazidos à participação. Também foram excluídos indivíduos analfabetos, com baixa visão não corrigida, assim como com deficiência auditiva (parcial ou total), por inviabilizarem a aplicação padronizada dos instrumentos do protocolo de pesquisa, que demandam leitura e acuidade auditiva; também excluíram-se indivíduos idosos acima de 65 anos, com possível declínio cognitivo natural ou patológico, por perdas de habilidades cognitivas requisitadas no protocolo de pesquisa; ademais, excluíram-se os indivíduos menores de 18 anos, uma vez que a pesquisa teve foco

⁴ Na concepção teórica da DPR (THUN, 1998; 2009), a dimensão diastrática integra a estratificação social dos informantes, sendo o grau de escolarização um de seus indicadores centrais, uma vez que esse fator interfere no repertório linguístico, na normatização da fala e nas práticas discursivas dos informantes.

no aprendizado de línguas na vida adulta. Ademais, outro critério de exclusão visou a excluir duplicidade de informantes dentro das dimensões, priorizando o provável maior domínio plurilíngue dos informantes como foco em estudo.

Compreendemos e ressaltamos o ineditismo a interdisciplinaridade e a inovação que caracterizam este estudo; entendemos, outrossim, que o grupo que mencionamos também poderia ser enriquecedor de análises, mas que demandaria adaptações dos instrumentos ou a construção de instrumentos específicos, o que apontaria para a necessidade de estudos sobre o plurilinguismo, mas com esses grupos e com a devida adaptação do ambiente da pesquisa, assim como a formulação de um coletivo selecionado de instrumentos que desse conta de coletar dados em especificidade.

3.3 Os instrumentos da pesquisa

A fim de cumprir os objetivos desta pesquisa, organizamos um conjunto de instrumentos levando em conta seu modelo teórico e sua metodologia multidisciplinar. Tendo em vista a adição da multimetodologia e da multidisciplinaridade propostas pela Linguística Ecológica, que em interface com a DPR norteiam e embasam teórica e metodologicamente este estudo, os instrumentos elencados são meios escolhidos para promover uma observação análoga ao movimento de uma câmera em foco sobre os informantes e de câmera aberta sobre seu contexto e entorno social. Provenientes de diferentes áreas do conhecimento, os instrumentos são descritos nesta seção. Alguns deles são de elaboração própria, outros já em ampla utilização em suas áreas de origem, por terem sua validade ecológica dada, pela relação entre os desempenhos de indivíduos em um ambiente experimental e a sua performance nas atividades no ambiente natural, cotidiano, por exemplo.

Com a intenção de explorar de maneira multidisciplinar o aprendizado tardio de línguas adicionais na meia idade, experiência vivida por nossos dois informantes, diferentes áreas do conhecimento contribuem para a formação dos instrumentos de pesquisa. Nas subseções a seguir, consta a descrição de cada um dos instrumentos e são relacionadas as áreas do conhecimento de que são originários.

3.3.1 Questionário de caracterização sociodemográfica (elaboração própria)

Elaborado com o intuito de levantar dados sobre as características sociais e demográficas dos participantes da pesquisa, o questionário de caracterização sociodemográfica está alinhado ao objetivo específico número 1 desta pesquisa (levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes) e foi aplicado a ambos, o informante CbGII e a informante CaGI (Apêndice B). Os dados levantados a partir das respostas fornecidas pelos informantes se constituíram relevantes para a contextualização e a interpretação dos resultados dos demais instrumentos da pesquisa, assim como promoveram uma visão panorâmica do perfil dos informantes. O instrumento buscou prover informações sobre a idade, o gênero, a etnia, a educação e o status socioeconômico dos falantes em questão. Para as análises, esses dados desempenharam um papel fundamental, possibilitando aplicar as análises das dimensões propostas pela DPR, quando postos os informantes em comparação.

O questionário que foi aplicado compõe-se de 25 questões, cujo preenchimento se deu por parte dos participantes, por meio de cópia impressa. As questões versam sobre suas características pessoais, de renda, de escolarização, de acesso à saúde, de uso tecnológico e participação em grupos sociais. As respostas ao questionário foram coletadas e serviram para fornecer uma breve caracterização dos participantes. As perguntas respondidas pelos informantes constam do apêndice B.

Apresentou-se de grande importância tal inserção, em nosso estudo de caso, em que se buscou compreender em detalhes a relação entre determinados fenômenos e características específicas dos informantes. Ademais, a inclusão de informações sociodemográficas contribui para a validação do estudo externamente, para que outros pesquisadores possam avaliar a representatividade da amostra desta pesquisa em relação a casos similares em pesquisas futuras.

A análise dos dados gerados na resposta ao questionário por parte dos informantes consta na seção 4 desta pesquisa. Tal análise serviu de base para a compreensão de características individuais e comparativas - de aproximação e contraste - entre os informantes e possibilitou observações relacionadas aos dados gerados a partir dos demais instrumentos aplicados aos informantes.

3.3.2 Mapa mental da biografia linguística dos informantes (Melo Pfeifer; Calvo del Olmo, 2021)

Este instrumento está alinhado ao objetivo específico número 2 desta pesquisa (identificar as línguas presentes na biografia linguística dos informantes, analisando seu tipo de bilinguismo e o lugar de cada língua em sua biografia). O mapa mental é um diagrama visual, comumente usado para o registro e a organização de informações de maneira que o cérebro processe os pensamentos, ideias ou fatos representados em torno de um tema central. Diferentemente de métodos lineares de registro das informações, o mapa mental não depende de grandes manchas textuais, mas se utiliza de linhas, símbolos, palavras-chave, cores, imagens ou outra forma de comunicação estabelecida por quem o produz (Zandomeneghi; Gobbo; Bonfiglio, 2015).

Ademais, o mapa mental é uma ferramenta considerada facilitadora no processo de escrita e foi criada por Tony Buzan (na década de 1970); pode ser usada no ramo administrativo, educacional, ou em casa, a depender de quem o produz e de seus objetivos. Nesse sentido, constitui-se como modo de estruturação de informações para tornar possível espelhar como funciona o cérebro (pensamento) em um radiante/gráfico ou desenho em vez de um modo linear de representação. Zandomeneghi, Gobbo e Bonfiglio (2015) defendem a eficácia da utilização de mapas mentais para diferentes tipos de atividades, as quais podem incluir tarefas de aprendizagem, abordagens de ensino, métodos de pesquisa, gestão de projetos, organização e também de resolução de problemas.

De acordo com Melo-Pfeifer e Calvo del Olmo (2021), a biografia linguística é importante instrumento de produção e coleta de dados, que é reflexivo e narrativo; ademais, ele “coloca o sujeito no papel de narrador das suas vivências no processo de se tornar plurilíngue” (Melo-Pfeifer; Calvo del Olmo, 2021, p. 5). Segundo os autores, por meio da utilização desse instrumento, é possível conduzir que o informante reconstrua os passos de sua trajetória biográfica que, de forma planejada ou não, consciente ou inconscientemente, moldaram a sua biografia: os sujeitos com quem teve contato, os espaços por onde passou, as línguas com as quais teve contato formal e/ou informalmente. O relato proveniente dessa prática pode não ser cronológico nem tampouco linear.

Considerando-se a familiaridade dos informantes desta pesquisa com diferentes línguas, uma forma de perceber as relações por eles estabelecidas com as línguas que

aprenderam e usaram ao longo de suas vidas foi solicitar que elaborassem um mapa mental das línguas que estão em sua biografia, utilizando-se de escrita, desenhos, formas, de maneira livre e espontânea, relatando qual língua aprenderam na infância (em casa e na escola), sua relação com as línguas faladas por seus familiares (pela descendência ítalo/germânica, no caso dos informantes desta pesquisa). A instrução dada na aplicação foi simples e objetiva para que se sentissem livres para estabelecer as relações e a linha do tempo com as línguas que fizeram e fazem parte de suas vidas.

Os informantes desenharam e relataram a respeito das línguas presentes em sua biografia, e tanto o mapa mental quanto os relatos forneceram dados relevantes, que nos auxiliaram na busca pelo cumprimento dos objetivos desta investigação. As análises dos mapas mentais e dos relatos fornecidos pelos informantes consta da seção 4 desta pesquisa e apontaram de maneira complementar para dados de outro instrumento, como é o caso do questionário ALCF de autopercepção linguística, crenças linguísticas e autorreconhecimento (Krug, 2013).

Em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre os dados de modo individual a respeito de cada informante, procurando quantificar e também olhar qualitativamente sobre o que cada informante trouxe para o relato e representou por meio do mapa mental, como num movimento de foco sobre a realidade expressa pelo informante. Em um segundo momento, usamos as dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre o que os informantes expressaram e representaram e o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil. As ponderações em torno dos dados levantados com o uso deste instrumento de coleta se encontram na subseção 4.2 desta pesquisa.

3.3.3 Análise documental: histórico escolar dos informantes

Acessar e promover uma análise do boletim escolar dos informantes desta pesquisa constituiu uma importante ferramenta de coleta de dados para a compreensão em torno dos percursos linguísticos e educacionais de indivíduos plurilíngues que, na vida adulta, decidem retomar os espaços instrucionais para o estudo de línguas, como é o caso dos informantes deste estudo. Nesse sentido, este instrumento se alinha ao objetivo específico 1 (levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes). O olhar atento sobre os registros

formais da trajetória escolar dos informantes se apresentou no momento do desenho da pesquisa como uma possibilidade de identificação de indícios de contato com diferentes línguas, momentos de interrupção ou continuidade nos estudos, bem como aspectos relacionados ao desempenho acadêmico nas disciplinas voltadas à linguagem.

Buscamos, com documento de tal natureza, observar questões mais pontuais, como notas, disciplinas cursadas e anos de escolarização, mas também procurando compreender informações contextuais sobre o ambiente educacional frequentado pelos dois informantes, como por exemplo a presença ou ausência de políticas de valorização da diversidade linguística, a oferta de línguas adicionais e um possível silenciamento de línguas de herança. Nesse sentido, a observação do documento escolar buscou a compreensão de como as experiências escolares podem ter influenciado na formulação do repertório linguístico dos informantes, assim como a motivação para o aprendizado de línguas em fases posteriores da vida.

Em concomitância às perspectivas ecolinguística e dialetológica que orientam este estudo, a análise do boletim foi realizada não apenas como um documento técnico, mas como um artefato que integra a biografia linguística do informante, refletindo as dinâmicas do ecossistema linguístico ao qual cada um deles esteve exposto em sua escolarização. Essa abordagem, como um movimento de câmera em plano aberto, permitiu iluminar relações entre a história escolar e os caminhos plurilíngues trilhados ao longo da vida dos informantes da pesquisa, especialmente em contextos marcados por diversidade cultural e linguística, como é o contexto multilíngue do Sul do Brasil.

O olhar longitudinal das habilidades de linguagem dos informantes nos auxiliou a levantar dados sobre seu engajamento nos estudos de línguas, traço relevante de falantes plurilíngues, que foram expostos a mais de uma língua desde sua infância. Nesse sentido, a observação de documentos de sua escolarização se apresentou como fundamental para essa análise; histórico escolar e boletins escolares foram o foco de análise documental nesta etapa da pesquisa. Foram, nesse sentido, solicitados aos informantes documentos escolares avaliativos como boletins ou pareceres descritivos de seu desempenho escolar.

O foco de análise se deu na performance que obtiveram nas disciplinas da área de linguagens. Entretanto, também foi possível visualizar pontos do perfil estudantil dos informantes a partir da observação de sua trajetória nas demais áreas do conhecimento expressas nos documentos. A análise do perfil estudantil que propusemos a partir da

observação documental do histórico escolar dos informantes encontra-se na seção 4 desta pesquisa.

Em termos de organização da análise, em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre os dados de modo individual da trajetória escolar de cada informante, procurando quantificar e também olhar qualitativamente sobre o que cada documento representava, como num movimento de foco sobre a escolarização construída pelos informantes em sua individualidade. Após, usamos as dimensões da DPR para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre a jornada de formação dos informantes, o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil e o plurilinguismo que caracteriza sua relação com as línguas presentes em seu cotidiano. As análises dos dados coletados com este instrumento se encontram na subseção 4.3 desta pesquisa.

3.3.4 Escala de motivação para aprender (adaptada de Marchiore; Alencar, 2009)

Este instrumento da pesquisa está alinhado ao objetivo específico número 4 (levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais). Diversos são os fatores que facilitam a aprendizagem, mas aquele que na atualidade tem recebido maior atenção dos envolvidos na área educacional e instrucional é a motivação. Educadores e psicólogos educacionais são os maiores envolvidos na discussão, verificação e aplicação desse fator em seus espaços de atuação e pesquisa. Estudantes motivados, enfatizam as pesquisas (Brown; Armstrong; Thompson, 2004), têm maiores chances de lograr êxito nos diferentes níveis de ensino; na outra ponta, estudantes com baixa motivação obtêm menor proveito de seus estudos, ocorrendo também uma maior dificuldade dos educadores desempenharem seu trabalho e fazendo má utilização dos recursos oferecidos pelas instituições de ensino.

Defendida como a energia psíquica do ser humano (Huertas, 2001), a motivação tem sido analisada como fator ou conjunto de fatores psicológicos ou ainda como processo. Há também o ponto de vista que a defende como um conjunto de variantes que acionam o comportamento capaz de investigar, selecionar e imprimir assiduidade ao comportamento, destacando-se, nesse sentido, sua ampla relevância para a aprendizagem.

A motivação é uma função mental superior responsável pela mobilização da atenção e pela facilitação da retenção das informações na memória. Em termos neurais, ela está vinculada com a liberação de dopamina e está relacionada a fatores como medo e fome (mecanismos de sobrevivência) e recompensa (Costa, 2023). Também, a motivação trata de todo fator, razão ou motivo que possa conduzir a uma ação, mudança de comportamento, aprendizado, objetivo: um tipo de impulso, externo ou interno, que é capaz de levar um indivíduo a direcionar seu tempo e sua energia para poder realizar certas tarefas ou mesmo para dar continuidade àquelas que já iniciou (Costa, 2023).

A escala de Avaliação da Motivação para Aprender, que foi aplicada com os informantes CbGII e CaGI, resulta da proposição feita por Marchiore e Alencar (2009) como um medidor da motivação em suas duas classificações: intrínseca e extrínseca. Os autores validaram a escala com estudantes de ensino médio, e escolhemos essa versão em função de um dos informantes (o informante masculino CbGII) ter escolaridade de nível médio. A informante feminina (CaGI) possui escolaridade superior, porém mantivemos a escala de nível médio para não aplicar com o outro informante uma escala que apresentasse assertivas que não se adequam à sua realidade.

Há, por exemplo, uma ampla gama de escalas validadas para o nível superior de escolaridade, como é o caso de Academic Motivation Scale (AMS); validada por Vallerand et al. (1992), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), validado por Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991); Motivation in a Peer Feedback Context (M-PerFeCt); Student Motivation in the Learning Environment Scales (SMILES); Learning Motivation Questionnaire (CMA) (Santos; Boruchovitch, 2008). Entretanto, para aplicação com informantes brasileiros, havia a necessidade de buscar escalas com validação e uso no Brasil, o que não era o caso das escalas citadas.

Já para o caso das escalas em uso no Brasil, estavam disponíveis à época da construção da metodologia e escolha dos instrumentos a AMS (Academic Motivation Scale), escala traduzida e adaptada no Brasil como EMA, por Sobral (2003) e validada com universitários; também a MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), da qual há versão brasileira com evidências de validade com universitários; assim como a SMQ-II (Science Motivation Questionnaire II), adaptada para o português do Brasil (Glynn, 2011; Santos; Vieira, 2018), com estudos que reportam evidências de validade, e seu principal foco está em ciências e amostras escolares, mas em uso nacional.

No entanto, como as escalas, ainda que em uso no Brasil, centravam suas coletas e análises a partir do contexto do ensino superior, como já mencionado anteriormente, dariam conta da observação apropriada do cenário motivacional apenas de uma informante desta pesquisa - a informante feminina CaGI -, uma vez que sua escolaridade à época da realização da pesquisa era de nível superior e de doutoramento. Sendo a formação do outro informante - CbGII - de nível médio incompleto, ponderamos que seria necessário optar por uma escala que comportasse sua escolaridade também. Nesse sentido, foi recrutada a escala de motivação para aprender no nível médio, de Marchiore e Alencar (2009). Os desdobramentos dessa escolha encontram-se ponderados na subseção 4.4 desta pesquisa.

A escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009) é composta por 31 assertivas, construídas em torno dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, mas dispostos aleatoriamente no conjunto a ser respondido pelos informantes. A autoavaliação feita por eles ocorreu por meio da resposta em escala Likert de 3 opções: “nunca”, “às vezes” e “sempre”. A correção se deu pela atribuição de valores como zero para “nunca”, um para “às vezes” e dois para “sempre”. Para fins de análise, foram comparados os resultados gerados a partir das respostas dos dois informantes com os valores apresentados na validação feita por Marchiore e Alencar (2009) com estudantes brasileiros de nível médio.

As assertivas foram adaptadas, em certa medida, para um contexto de estudo adulto, mas mantendo as assertivas que visam a descobrir características de motivação intrínseca e extrínseca dos informantes da pesquisa. O objetivo da inserção desse questionário foi avaliar fatores motivacionais relacionados ao aprendizado dos informantes, e a escala e suas assertivas podem ser visualizadas no Apêndice C desta pesquisa.

Em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre os dados da motivação intrínseca e extrínseca dos informantes CaGI e CaGII de modo individual, procurando quantificar e também olhar qualitativamente sobre o que avaliaram de sua própria motivação, como num movimento de foco sobre a realidade trazida pelos informantes. Em um segundo momento, usamos as dimensões da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre o que os informantes apresentaram de sua motivação para aprender, a partir de suas trajetórias de formação, mas também considerando o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil. Tais análises se encontram na subseção 4.4 desta pesquisa.

3.3.5 Teste de quociente de inteligência verbal/não verbal e definição da idade mental (escala Weschler / Wasi)

Este instrumento se conecta com o objetivo específico número 1 desta pesquisa (levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes). Nesse sentido, determinar o QI (quociente de inteligência) dos informantes da pesquisa possibilitou levantar dados de análise sobre sua inteligência cristalizada (adquirida ao longo da vida, a partir do que cada informante estudou e experienciou) e sobre sua inteligência inata (capacidade peculiar dos informantes a despeito do que aprenderam na vida, seu potencial de inteligência ao nascer).

Para que fosse possível chegar aos dados sobre a inteligência inata e a inteligência cristalizada dos informantes desta pesquisa, foi aplicada a escala Weschler (abreviada como Wasi). A escala de inteligência Wechsler tem a função de suprir a demanda por um instrumento breve, capaz de avaliar o funcionamento cognitivo geral dos informantes e de apresentar evidências de validade e fidedignidade. Tal escala é composta por subtestes de vocabulário, de semelhanças, de cubos e de raciocínio matricial (a partir de matrizes, raciocínio não verbal) (Wagner; Camey; Trentini, 2014).

Três escores compostos são fornecidos pelos quatro subtestes da WASI: o QI total, o QI verbal - através dos subtestes vocabulário e semelhanças - e o QI de execução - através dos subtestes com cubos e raciocínio matricial. Ademais, também foi possível estimar o QI total dos informantes com base na aplicação de apenas dois subtestes: o vocabulário e o raciocínio matricial.

A WASI teve seu desenvolvimento de modo a ser aplicada com pessoas de seis a 89 anos de idade. Por se tratar de instrumento de manejo restrito a profissionais psicólogos, a aplicação, a correção e análise dos dados do teste do quociente de inteligência e a estimativa da idade mental foram realizadas com os informantes desta pesquisa por profissional neuropsicólogo, especialista em avaliação psicológica, em uma clínica especializada em avaliação psicológica localizada na cidade de Chapecó.

Diferentemente das análises realizadas a partir dos demais instrumentos desta pesquisa, este item não possibilitou reflexões de natureza comparativa, de contraste ou aproximação entre os dados dos informantes. Tal decisão se deve ao fato de comparações diretas de quociente de inteligência (QI) entre homens e mulheres não serem eticamente justificáveis nem cientificamente consistentes, a partir de uma perspectiva da psicologia

cognitiva contemporânea. A inteligência é compreendida na comunidade científica hodierna como um construto multifatorial, que é influenciado por variáveis biológicas, cognitivas, socioculturais e contextuais, e não é vista como uma capacidade fixa ou homogênea, dentro da mesma comunidade (Reilly; Neumann; Andrews, 2022). Desse modo, comparar médias de QI entre grupos sexuais seria um gesto no sentido de ignorar a complexidade das trajetórias cognitivas individuais, o que reforçaria estereótipos sociais e iria na contramão de princípios éticos de respeito à diversidade humana e de interpretação contextualizada dos processos cognitivos.

Em função dessa questão ética explicitada, debruçamo-nos apenas sobre os dados do quociente de inteligência e estimativa da idade mental dos informantes CaGI e CaGII de modo individual, procurando observar questões cognitivas de seu perfil linguístico-psicossocial como falantes plurilíngues, o que resultou em análises que estão organizadas na subseção 4.5 desta pesquisa.

3.3.6 Tarefa de Fluência⁵ Verbal Fonêmica (FAS - Lezak, 1995)

Este instrumento da pesquisa se justifica pela sua relação com os objetivos específicos 1 (levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes) e 4 (levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais). O teste de fluência verbal (Apêndice F) é parte integrante de uma série de testes neuropsicológicos, que, com base em desempenho de indivíduos saudáveis comparados a pacientes com doenças previamente estabelecidas (relacionados a déficits de desempenho e a área comprometida), pode fornecer informações sobre a capacidade de armazenamento do sistema de memória semântica, assim como da habilidade de recuperar a informação guardada na memória e do processamento das funções executivas, em especial aquelas através da capacidade de organizar o pensamento e as estratégias utilizadas para a busca de palavras (Benton; Hamsher; Sivan, 1983).

O teste de fluência verbal consiste em solicitar que o informante produza o maior número de palavras possíveis em período de tempo estabelecido. Há o teste de fluência fonológica, que preconiza a evocação de palavras que começam com uma certa letra,

⁵ Assumimos, neste trabalho, fluência verbal como a capacidade de acesso e produção rápida de palavras a partir do léxico mental, geralmente sob determinadas restrições semânticas ou fonológicas (Lezak, 2012).

normalmente F, A ou S; e há a fluência por categoria ou semântica: com a geração de palavras de certa classe semântica como, por exemplo, categoria “animal”. De acordo com Rodrigues, Yamashita e Chiappetta (2008), os estudos realizados por meio da neuroimagem têm demonstrado que um bom desempenho em tarefas de fluência verbal semântica e fonológica depende, respectivamente, mais do lobo temporal e frontal.

Foram analisadas as tarefas com os informantes da pesquisa, solicitando que falassem o maior número de palavras com letras determinadas - “F”, “A” e “S” - durante um minuto. Após, foi solicitado que falassem o maior número de palavras dentro de categorias - frutas e animais -, também durante um minuto para cada categoria. Após, foram comparadas as listas de palavras evocadas com as médias em conformidade com os manuais de validação, e esperou-se encontrar resultados acima da média em relação às tabelas, por idade e por escolaridade, sugerindo benefícios resultantes do aprendizado e do domínio de mais de uma língua, como é o caso da biografia linguística de ambos os informantes.

Uma característica fundamental dos informantes desta pesquisa, que foi critério de sua seleção, é o plurilinguismo. Nesse sentido, ao escolhermos o instrumento, com propósitos mais voltados à observação de fatores linguístico-cognitivos e de preservação do repertório verbal em detrimento de eventual declínio cognitivo, a evocação de palavras poderia contar com termos em mais de uma língua. Entretanto, não localizamos nos estudos de validação nem nos manuais a possibilidade de contabilizar palavras em mais de uma língua. Esta foi uma particularidade do instrumento que levanta a discussão sobre possível viés nos resultados de testes desta natureza nos contextos multilíngues, pois as palavras evocadas por indivíduos testados só são contabilizadas se evocadas em sua língua mãe. No entanto, em regiões multilíngues, o bi-plurilinguismo está presente na biografia linguística dos indivíduos, fazendo seu repertório ser completamente influenciado por essa característica (Thun, 2000; Krug; Horst, 2022).

Em primeira análise, observamos os dados da fluência verbal dos informantes CaGI e CaGII de modo individual, procurando quantificar e também olhar qualitativamente sobre o recorte de seu repertório, a velocidade da evocação em cada segmento do teste realizado e a classe de palavras evocadas pelos informantes na individualidade. Em um segundo momento, usamos as dimensões da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre o repertório e a fluência verbal registrados a partir da tarefa FAS, a partir de suas trajetórias de

formação, mas também considerando o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil. Tais análises se encontram na subseção 4.6 desta pesquisa.

3.3.7 Questionário sobre aprendizado de língua adicional (elaboração própria)

Com o propósito de trazer para a análise nesta pesquisa dados dos informantes sobre o aprendizado das línguas inglesa e espanhola, elaborou-se um questionário de aprendizado de língua adicional (Apêndice E). Nesse sentido, tal instrumento se alinha ao objetivo específico número 4 (levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais). Os dados são relevantes para fornecer uma visão panorâmica do conhecimento de línguas construído pelos falantes ao longo da vida escolar e no mundo do trabalho. O instrumento elaborado buscou levantar informações sobre questões identitárias e nacionalidade, outras línguas aprendidas, motivação para estudar línguas, recursos utilizados e a importância do estudo de línguas na visão dos informantes.

O questionário consta de 23 questões abertas, cujo preenchimento se deu por parte dos informantes. Justificou-se tal instrumento, principalmente em um estudo de caso, em que se buscou compreender em detalhes como os informantes tiveram acesso ao aprendizado, quais suas motivações e os desdobramentos do aprendizado de línguas em suas vidas. Constam no instrumento questões voltadas para as noções metalinguísticas, capacidade construída a partir do estudo das línguas, e também metacognitivas, em relação à autopercepção e autoavaliação dos informantes sobre suas habilidades com as línguas aprendidas.

Realizamos um primeiro bloco das análises, observando as respostas manifestas pelos informantes de modo individual. Buscamos levantar as particularidades da trajetória de aprendizagem das línguas que se constituem como relevantes na atuação profissional e na formação acadêmica dos informantes CaGI e CbGII. Em um segundo momento, usamos as dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre as línguas aprendidas na vida adulta, as relações estabelecidas com essas línguas, a partir de suas trajetórias de formação, e também considerando o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil. Tais análises se encontram na subseção 4.8 desta pesquisa.

3.3.8 Questionários ALCF de termos de parentesco (Krug, 2013)

De grande complexidade e profundidade, os Questionários ALCF de termos de parentesco se inseriram na pesquisa para buscar o cumprimento dos objetivos específicos de número 1 (levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes), 2 (identificar as línguas presentes na biografia linguística dos informantes, analisando seu tipo de bilinguismo e o lugar de cada língua em sua biografia) e 3 (observar as atitudes linguísticas e autopercepção dos informantes sobre as línguas de sua biografia).

Há grande significância social nos termos de parentesco expressos em uma língua. Em todas as sociedades, é através da relação de parentesco que se recebem os primeiros elementos da identidade social, segundo Ghasarian (1996). Nesse sentido, termos de parentesco fazem parte das relações humanas, estruturando as noções conceituais internas da família. Ocorre uma coincidência entre a organização de parentesco com a organização social, assim como um indivíduo sem parentes não tem posição social.

A exemplo de pesquisas como Horst (2011), na região oeste do estado catarinense, diversos estudos têm sido realizados a respeito do bilinguismo e das línguas em contato na região, utilizando-se entre seus instrumentos de coleta o questionário ALCF de termos de parentesco. O propósito dos estudos na região é mapear o mosaico linguístico presente nesta localidade geográfica. Há, por meio do grupo de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira - Oeste Catarinense (ALCF-OC) da Universidade Federal da Fronteira Sul (Chapecó, SC), um olhar cuidadoso sobre as variedades de alemão, italiano, polonês e variedades indígenas na região. Dado o respaldo já conquistado pelo grupo na comunidade científica, será utilizado o questionário ALCF de termos de parentesco (Apêndice H) nesta pesquisa, buscando ampliar a validade ecológica e também contribuir com mais uma parcela de dados coletados.

Na aplicação do questionário lexical de termos de parentesco, priorizamos promover uma entrevista em tom de conversa, deixando livre aos informantes a utilização de suas línguas mãe, como foi o caso do português e *Deutsch* com o informante CbGII, e do português e talian, para o caso da informante CaGI. As entrevistas foram registradas em áudio, transcritas na íntegra e podem ser visualizadas no anexo 5 desta pesquisa.

Para obter a evocação dos termos de parentesco com os informantes, foi utilizado o seguinte procedimento: em um primeiro momento, fez-se a pergunta no idioma-alvo para o

informante, e a resposta dita de modo espontâneo foi registrada. Em algumas questões, quando não se obteve a resposta, foi necessário insistir, verificando se o informante se recordava de algum outro termo referindo-se à mesma temática solicitada; como último recurso, foram sugeridas palavras ao informante e questionado se as reconhecia, utilizando, assim, a técnica dos três tempos (TTT): respostas espontâneas, respostas por insistência e respostas por sugestão (Thun, 2000; Altenhofen, 2013). Conforme Bernieri (2018), há casos em que os informantes podem trazer palavras não previstas, e estas também podem ser registradas para análise; nesse sentido, mantivemos o registro na íntegra para poder tecer as ponderações necessárias nas análises individuais e posteriormente as aproximações e contrastes entre os dados levantados por meio deste instrumento.

Após realizadas as entrevistas com ambos os informantes, CaGI e CbGII, organizamos uma primeira análise, de modo individual, dos dados resultantes da aplicação do questionário. Buscamos quantificar os termos evocados em cada uma das formas de questionamento dentro da técnica de três tempos - observamos o volume de respostas espontâneas, respostas por insistência e respostas por sugestão fornecido pelos informantes em sua língua materna (*Deutsch* para CbGII e *talian* para CaGI).

Além disso, registramos também os comentários feitos pelos informantes durante a entrevista, suas expressões de dificuldade ou facilidade de recordar termos, memórias da infância relacionadas ao uso da língua, os quais nos permitiram uma análise mais qualitativa e de reflexões sobre questões identitárias dos informantes mas também em relação ao seu entorno contextual e de caráter multilíngue, que é a região geográfica onde se inserem. Ademais, usamos as dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre o domínio dos termos de parentesco expresso pelos informantes CaGI e CbGII, a partir de suas histórias de vida brevemente relatadas tanto a partir deste questionário quanto da biografia linguística (descrito na subseção 3.3.2 desta pesquisa), considerando como cenário de seus relatos o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil. Tais análises se encontram na subseção 4.8 desta pesquisa.

3.3.9 Questionários ALCF de autopercepção linguística, crenças linguísticas, autorreconhecimento (Krug, 2013)

Este instrumento de coleta de dados se alinha ao objetivo específico número 3 desta pesquisa (observar as atitudes linguísticas e autopercepção dos informantes sobre as línguas de sua biografia). A fim de que se conheçam as crenças linguísticas dos informantes, ao mesmo passo que se tenha contato com o vocabulário que os informantes dominam nas línguas de sua biografia, foi aplicado o questionário ALCF, respeitando e deixando livre aos informantes que respondessem na língua que achassem apropriado e confortável.

O questionário consta de perguntas de caráter mais objetivo, em torno das línguas de casa, das interações familiares; além de perguntas de sim e não, também busca levantar dados sobre as crenças e a autopercepção linguística; também fazem parte do questionário questões subjetivas sobre o que o informante pensa das línguas e de sua importância nas interações de seu contexto.

A aplicação do questionário foi feita em português, uma vez que as percepções do domínio do *Deutsch* e do *talian* já haviam sido bastante abrangentes a partir da aplicação do questionário de termos de parentesco (descrito na subseção 3.3.8). As respostas obtidas foram tabuladas e analisadas em dois momentos e, conseqüentemente, em dois ângulos, como no gesto de uma câmera registrando os dados relevantes dos informantes: ora em foco no informante, ora em plano aberto, fazendo conexões com o contexto do entorno.

Em uma primeira análise, observamos os dados de autopercepção linguística, crenças linguísticas, autorreconhecimento dos informantes CaGI e CaGII de modo individual, procurando observar qualitativamente sobre posicionamento dos informantes sobre as línguas de sua biografia linguística, sua relação identitária e de nacionalidade estabelecida a partir da(s) língua(s) materna(s), o uso das línguas no cotidiano, valores atribuídos às línguas por parte dos informantes e nas interações sociais, de maneira individual.

Em um segundo momento, usamos as dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre a forma como as autopercepções foram expressas pelos informantes, dentro do contexto de suas trajetórias de formação, mas também considerando o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil. Tais análises se encontram na subseção 4.9 desta pesquisa.

3.3.10 Escala de autoeficácia no trabalho - EAE-T (Cardoso; Baptista, 2021)

Este instrumento de coleta de dados teve sua justificativa alinhada aos objetivos específicos de número 1 (levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes) e 4 (levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais). A autoeficácia está diretamente relacionada às crenças que são percebidas pelos indivíduos sobre suas capacidades de planejar e de executar determinados comportamentos com o intuito de atingir os objetivos por eles almejados (Cardoso; Baptista, 2021). Os indivíduos que são capazes de se perceber eficazes, segundo estudos da Teoria Social Cognitiva, em geral se mostram mais determinados e mais motivados no momento da resolução de tarefas que se apresentem a eles como sendo mais desafiadoras.

As crenças de autoeficácia se desenvolvem partindo de quatro fontes principais. A primeira delas está relacionada à experiência de domínio, relativa à avaliação que o indivíduo tem de sua capacidade no enfrentamento de situações específicas - a interpretação positiva faz com que a autoeficácia aumente. Já a segunda fonte é a da experiência vicária, aquela adquirida por meio da observação de outros indivíduos desempenhando tarefas, e nesse caso a modelagem tem importante papel (Cardoso; Baptista, 2021).

Outrossim, a terceira fonte é a da persuasão social, que se relaciona à percepção de eficácia desenvolvida pelo indivíduo embasado em interações sociais - persuasões positivas possuem a tendência de elevar tais crenças. Por último, a quarta fonte envolve os estados emocionais experimentados pelos indivíduos durante a execução de atividades: as reações emocionais, sejam elas positivas ou negativas, podem influenciar a percepção de eficácia para determinadas tarefas (Bandura, 1986; 2001).

Considerando-se os propósitos deste estudo e de carreira profissional que justificam, segundo os informantes CaGI e CbGII, o aprendizado de línguas em sua biografia, apresentou-se como relevante a aplicação de uma escala específica sobre a autoeficácia profissional (no caso, EAE-T - Cardoso; Baptista, 2021) a ambos os informantes, o que possibilitou coletar dados sobre como eles se percebem em desenvolvimento e realização profissional, em conexão também com as línguas que aprenderam para esse campo de suas vidas.

De uso restrito a profissionais psicólogos, com registro junto ao Conselho Regional de Psicologia (CRP), a escala foi entregue aos informantes, que responderam 23 assertivas de cunho autoavaliativo de sua eficácia no trabalho, aplicando respostas em escala Likert (com as opções: “nada”, “pouco”, “mais ou menos”, “muito” e “extremamente”). A correção das respostas obtidas se deu por parte de profissional com registro CRP em clínica especializada em avaliação psicológica localizada na cidade de Chapecó (SC).

Os dados gerados a partir da aplicação e correção da escala com ambos os informantes nos permitiram dois momentos de análise. Em um primeiro momento, observamos os dados da autoeficácia no trabalho dos informantes CaGI e CaGII de modo individual, procurando quantificar e também olhar qualitativamente sobre o percentual de autoeficácia apresentado pelos informantes individualmente dentro dos dois fatores que a escala preconiza: “execução do trabalho” e “relações interpessoais trabalhistas”, assim como suas pontuações totais.

Em um segundo momento, usamos as dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional para ampliar o olhar, abrindo o alcance das reflexões, como num plano aberto, buscando as conexões viáveis entre o mundo do trabalho, as percepções dos informantes CaGI e CaGII, a partir das suas trajetórias profissionais e em contato com as línguas presentes em sua biografia linguística, também considerando o contexto multilíngue que os cerca no Sul do Brasil. Essas análises se encontram na subseção 4.10 desta pesquisa.

3.4 Método de análise dos dados

Considerando-se a multimetodologia e a multidisciplinaridade dos instrumentos escolhidos para este estudo de caso, optamos por analisar os dados a partir de uma perspectiva multimodal. Ademais, tendo como premissa a pluridimensionalidade dos dados coletados com embasamento na Dialetologia Pluridimensional e Relacional (DPR), os dados gerados em cada instrumento foram analisados na individualidade de cada informante, assim como em aproximação e contraste tendo por eixo cada uma das dimensões: diassexual, diatópica, diastrática, diageracional e diarrefencial, originárias da DP.

A interface da DPR com a multimodalidade e interdisciplinaridade advindas da Ecolinguística nos possibilitou potencializar o volume dos dados e sua consequente análise, como preconizou em sua gênese a DP. Na seção subsequente, apresentamos nossas análises, de modo individual para cada informante e em aproximação e contraste de suas realidades, a

partir das dimensões supracitadas, resultantes de cada instrumento de coleta dos dados, os quais se encontram em consonância com as teorias fundantes deste estudo.

Compreendemos que, assim como afirma Thun (2010, p. 3): “o único informante não pode dar a garantia de que a resposta dada espontaneamente por ele é representativa para sua comunidade inteira”. Nesse sentido, por termos selecionado dois informantes apenas, compreendemos que as análises sobre eles não darão conta de representar todos ou a grande maioria dos fenômenos linguísticos observáveis em região multilíngue e tão rica em diversidades quanto o Sul brasileiro.

No entanto, a partir da noção de competência plurilíngue, defendida em documento do Conselho Europeu para o desenvolvimento de uma educação plurilíngue e intercultural (Conseil de l’Europe, 2016) - também embasados mais atualmente por autores como Piccardo (2018), Coste, Moore e Zarate (2025) e Beacco et al. (2025) - apontamos para a capacidade de uso de um repertório e de recursos linguísticos plurais, por parte de indivíduos que precisaram desenvolver competência para terem a possibilidade de comunicação e interação em territórios multilíngues, e que, portanto, enriquecem seu repertório linguístico ao agirem em conformidade a essa necessidade, e nesse sentido vemos os informantes desta pesquisa como representativos deste fenômeno: indivíduos que moldaram sua competência linguística impelidos pela demanda do ambiente multilíngue em que estão inseridos desde seu nascimento: o Sul brasileiro, marcado historicamente pela presença de diferentes povos e línguas.

Logo, as análises que depreendemos na sequência foram guiadas por essa noção de competência linguística plurilíngue, observada em dois ecossistemas linguísticos: um informante masculino, 56 anos, empresário, com escolaridade média incompleta; uma informante feminina, 32 anos, professora, com doutorado, representativos, em suas aproximações e contrastes, do ambiente multilíngue em que se inserem, por seu bilinguismo de infância e sua busca por línguas adicionais na vida adulta.

Em um primeiro olhar, individualizado a cada informante, buscamos tabular e olhar para os dados no sentido quantitativo e qualitativo; essas análises compõem a seção 4 desta pesquisa. Além do olhar individual e a fim de potencializarmos as análises dos dados, dando a eles um tratamento de comparação - contraste e aproximação -, norteamos nosso olhar em cinco dimensões da Dialetologia Pluridimensional, que nos possibilitaram inferir como cada dimensão pode expandir as reflexões e promover uma melhor compreensão dos dados

coletados individualmente com os informantes da pesquisa; as dimensões da DPR selecionadas para este estudo foram: diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial (Thun, 1998).

A dimensão diatópica diz respeito à(s) localidade(s) da comunidade de fala de onde são originários os informantes da pesquisa. Nessa dimensão, Thun (1996) evidencia a dimensão ditópico-cinética, em que há informantes de mobilidade estável (topostáticos) e outros de relativa mobilidade (topodinâmicos). No caso dos informantes deste estudo, ambos são originários do Sul do Brasil, mas de regiões distintas do mesmo estado. Seu movimento se deu, em busca de êxito profissional, para uma cidade, no mesmo estado, mas de maior porte econômico, no oeste de Santa Catarina. Observar essa dimensão nos permitiu ampliar as reflexões sobre os dados de cada um dos 10 instrumentos de coleta de dados utilizado.

A dimensão diastrática se refere às classes sociais - a classe baixa (Cb) constituída de indivíduos que tenham completado no máximo até o ensino médio; e a classe alta (Ca) - constituída por indivíduos que ingressaram no ensino superior. Essa dimensão nos auxiliou, inclusive, a nominar os informantes da pesquisa para manter sua identidade preservada: CaGI e CbGII. Já a dimensão diageracional dá conta de diferentes faixas etárias: GI são informantes entre 18 e 36 anos, e GII são informantes a partir de 55 anos. Juntamente com a classificação dos informantes na dimensão diastrática, essa dimensão também nos permitiu compor a nominação dos informantes desta pesquisa, de acordo com suas classes e gerações: CaGI e CbGII.

A dimensão diassexual (em algumas pesquisa nominada também diagenérica) diz respeito à inclusão de homens e mulheres nos dados para as ponderações viáveis sobre as manifestações linguísticas - que podem apresentar especificidades para informantes homens e mulheres. Por seu turno, a dimensão diarreferencial concerne aos elementos metalinguísticos presentes em suas expressões em torno das línguas de seu cotidiano, as reflexões em torno de suas percepções, crenças e atitudes diante das variedades linguísticas da região de onde são originários. Há, nos estudos de Altenhofen (2011, 2013), Horst (2011), Horst e Krug(2012), relevantes contribuições sobre a visão da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional a dados dessa dimensão, inclusive agregando a variável extralinguística 'religião' dos informantes às pesquisas.

A fim de atingir o cumprimento dos objetivos deste estudo de caso, recrutamos as cinco dimensões citadas (Thun, 1998), e elas nortearam as reflexões sobre os dados coletados

a partir dos 10 instrumentos que compuseram nossa metodologia; tais reflexões estão dispostas na seção 4, a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste início de seção, ressaltamos o direcionamento da interdisciplinaridade mobilizada para dar suporte a esta pesquisa, e que permitiu o desenho deste estudo de caso. Na busca por estudar a relação entre linguagem e meio ambiente, e tendo por foco o uso da linguagem e sua influência sobre a percepção e sobre o comportamento dos falantes no meio ambiente, os métodos de análise de dados que se enquadraram dentro desta abordagem teórico-metodológica se caracterizam como multidisciplinares. As análises possíveis foram, muitas vezes, tomadas emprestadas de diferentes áreas, como a Linguística, a Sociologia e a Psicologia.

Considerando-se os objetivos propostos, e para que não se perdesse de vista a discussão sobre os dois informantes e seu ecossistema linguístico, sendo ambos plurilíngues e tendo aprendido línguas adicionais na idade adulta, propôs-se que os dados coletados passassem por análise de conteúdo (codificação e categorização de textos para identificar temas e padrões recorrentes), assim como pelas dimensões originárias da Dialectologia Pluridimensional e Relacional (DPR), foram elas: dimensão diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial. Ademais, análises qualitativas e quantitativas foram preponderantes para que pudéssemos prestar a devida atenção e o devido tratamento aos dados coletados.

A partir das dimensões da DPR, obtivemos uma visão de contraste e aproximação dos dados coletados com os informantes CaGI e CbGII, tendo feito uso de 10 instrumentos elencados de diferentes áreas da ciência. A fim de estabelecermos uma organização e melhor visualização das relações que o plurilinguismo dos informantes estabelece com seu contexto multilíngue, sistematizamos as comparações dos dados dos informantes com base na DPR, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Sistematização das dimensões da Dialectologia Pluridimensional e Relacional para comparação dos dados dos informantes CaGI e CbGII

Dimensão DP	CaGI	CbGII	Comparação - aproximação/contraste
Diassexual	Dias-F	Dias-M	Contraste: pertencem a sexos distintos - possível influência nos padrões de interação e escolhas linguísticas.

Diatópica	Dia-Qui/Dia-Cha	Dia-Blu/Dia-Ccó	Aproximação parcial: ambos residem no Oeste Catarinense (Chapecó), mas com origens regionais distintas - possível influência na variedade de contato (<i>Deutsch/talian</i>).
Diastrática	Diastr-DR	Diastr-EM	Contraste: níveis de formação e inserção social distintos - possíveis repertórios linguísticos e contextos de uso distintos.
Diageracional	Diager-30+	Diager-50+	Contraste geracional: pertencem a faixas etárias diferentes - possível impacto na vitalidade e nas atitudes frente às línguas de herança.
Diarreferencial	Diarref-acad&prof /Diarref-fam	Diarref-prof/Diarref -fam	Aproximação: ambos utilizam repertórios plurilíngues em contextos familiares e com propósitos profissionais.

Fonte: elaboração a partir dos dados coletados.

Essa observação dos dados, em busca de aproximações e contrastes, além de potencializar as análises viáveis, ressaltaram fatores que permitiram buscar explicações de diferenças de comportamento linguístico e sociocultural dos informantes, fundamentais para tornar possíveis análises pluridimensionais (fatores como motivação, frequência de uso, atitude ante a língua, por exemplo). Na sequência, organizamos cada subseção a partir dos 10 instrumentos de coleta, apresentando os dados e as análises de cada informante, seguidos do exercício de aproximação/contraste à luz das dimensões diassexual, diatópica, diastrática, diageracional e diarreferencial da DPR.

4.1 Dados sociodemográficos e individuais dos informantes da pesquisa

Selecionados em amostragem não probabilística e por conveniência, os dois informantes desta pesquisa foram convidados à participação em virtude de serem falantes plurilíngues, ambos terem tido contato com duas línguas na infância, terem se dedicado a aprender mais duas línguas na vida adulta e por fazerem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística. Suas respostas fornecidas a partir do questionário de

caracterização sociodemográfica (de nossa elaboração) resultaram nos perfis que descrevemos na sequência.

Os dados coletados com a aplicação do questionário de caracterização sociodemográfica nos auxiliaram na observação e reflexão sobre os perfis dos informantes, a partir do objetivo específico 1 deste estudo de caso: levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes. Tais dados e consequentes análises/reflexões foram fundamentais para a compreensão dos demais dados coletados pela via dos outros instrumentos de coleta presentes em nossa metodologia, reforçando a necessidade de um olhar multidisciplinar sobre as relações do plurilinguismo, realidade na vida dos informantes com o multilinguismo característico da região de que são originários.

4.1.1 Perfil sociodemográfico do informante CbGII

Natural da cidade de Blumenau (SC)⁶, o informante masculino desta pesquisa é empresário, tem 55 anos e possui ensino médio incompleto. Para que fosse mantido seu anonimato, ele foi denominado em nosso estudo como “informante CbGII”, sigla que nos permitiu em todo o tempo manter disponível a informação de sua classificação na dimensão diastrática: Cb - classe baixa (em função de sua formação de nível médio); e de sua classificação diageracional: GII - geração mais velha (50+).

Seu núcleo familiar é composto por ele e seu filho (que também é empreendedor, formado em Administração de Empresas, e que trabalha com o pai na gestão de seus negócios). CbGII descreveu sua família como pai e mãe “fechados”, que viajaram pouco ao longo da vida, portanto conhecem poucos lugares. CbGII possui um irmão e uma irmã, e esses tiveram mais oportunidades, conhecem outros locais, outros países.

A infância do informante CbGII foi descrita por ele como um período complicado, uma vez que sua família tinha poucas condições financeiras. Ele relatou ter trabalhado muito na juventude, desde muito cedo. Na vida adulta - a qual ele descreveu como também de muito

⁶ Localizado no Nordeste de Santa Catarina, Blumenau pertence à Mesorregião do Vale do Itajaí, que é formada formada por 53 municípios. Historicamente, a região de Blumenau era habitada por índios Kaigangs, Xoklengs também denominados Botocudos e, mesmo antes da fundação da Colônia Blumenau, já havia famílias estabelecidas na região de Belchior, nas margens do ribeirão Garcia e do rio Itajaí-Açú. Sua colonização teve início em 1850, quando o filósofo alemão Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau obteve do Governo Provincial uma área de terras de duas léguas para estabelecer uma colônia agrícola, com imigrantes europeus (Blumenau, 2023).

trabalho -, sempre foi bastante dedicado. Em sua trajetória de vida, ele afirmou considerar marcante o momento em que se tornou pai, pois precisou tomar decisões muito importantes; além disso, ressaltou a relevância da escolha profissional que fez ao abrir sua empresa, quando tomou a iniciativa de importar produtos: foram situações que marcaram bastante sua vida.

Em seu relato, CbGII ressaltou como um valor presente na vida o cuidado com a saúde física e mental, pois procurou se manter ativo em aprender novas línguas para movimentar o seu cognitivo, e para saúde física se cuida diariamente, com exercícios para promover a qualidade de vida. Ele afirmou se considerar uma pessoa muito motivada: em tudo que faz tem motivação e procura ter objetivos para perseguir. Além disso, relatou ter grande facilidade de conversar com as pessoas, afinal é seu trabalho: para um homem de negócios, “conversar com as pessoas é uma habilidade necessária” (CbGII, entrevista, maio de 2025).

O informante CbGII é um falante plurilíngue: domina bem o português, fala alemão, fala inglês, compreende e se comunica no espanhol. Em seu relato, CbGII considerou que sua língua materna é o alemão, e sua família fala praticamente só em alemão; CbGII aprendeu português quando iniciou na escola, assim como com os amigos que tinha na infância. Em observação às respostas dadas aos questionários ALCF de termos parentesco, percebeu-se que a variedade do alemão utilizada por sua família e por ele aprendida é o *Deutsch*.

A respeito das relações interpessoais, o informante CbGII afirmou ter muitos amigos, embora os “de colocar na mão” não sejam tantos (CbGII, entrevista, maio de 2025). Acredita ser capaz de fazer amizade facilmente; e as pessoas com quem tem maior afinidade são aquelas que têm habilidade de conversação. Ele aprecia a troca de ideias e de experiências, e faz isso com pessoas que vislumbrem um futuro e que não sejam “estagnadas no tempo”, aquelas que independentemente da idade tenham objetivos na vida.

Em função de seu dia a dia bastante atarefado, CbGII não frequenta muitos eventos culturais, apesar de que relatou que gostaria de poder incluí-los, mas a sua rotina não permite. Ele afirmou preferir não estar em locais com muitas pessoas, por isso acaba não participando de festas típicas, como exemplo, a Oktoberfest em Blumenau; relatou que mesmo estando na cidade, por vezes, acaba não participando do grande evento, pois prefere eventos menores.

Sobre os grandes desafios que enfrentou para construir sua carreira profissional, CbGII salientou que sair de dentro de um escritório, onde não precisava interagir muito, e

tornar-se um homem de vendas, foi um desafio marcante. Em seu relato, isso é posto como uma grande superação, pois foi desafiadora a transição, uma mudança tanto pessoal quanto profissional. Ele afirmou compreender que dependia de elementos de caráter pessoal para lograr êxito no âmbito profissional; precisou se dedicar muito, estudar bastante sobre o comportamento das pessoas para poder captar qual seria a necessidade nas vendas e assim poder evoluir em sua carreira.

O informante CbGII relatou ter objetivos e aspirações: em suas viagens, sempre busca refletir sobre o que deve fazer, o que precisa aprimorar. A partir de seu relato, independentemente de sua idade, reiterou possuir um projeto de vida, acreditar que tem muito a desenvolver, como melhorias na empresa e na vida pessoal. Afirmou, sobre si, que se vê sempre perseguir novas metas, para manter-se motivado e ter a vitalidade de buscar tudo que ainda pretende fazer em sua vida.

4.1.2 Perfil sociodemográfico da informante CaGI

A informante feminina, denominada nesta pesquisa como informante CaGI, é natural de Quilombo (SC)⁷ e reside em Chapecó (SC), tem 31 anos e afirmou ser de origem étnica italiana, tanto da família paterna quanto materna, sendo a quarta geração da família nascida no Brasil. A nomeação CaGI nos permitiu em todo o tempo manter disponível a informação de sua classificação na dimensão diastrática: Ca - classe alta (em função de sua formação de nível doutorado); e de sua classificação diageracional: GI - geração mais jovem (30+).

CaGI relatou que seu tataravô nasceu na Itália e veio muito jovem ao Brasil. Ela nasceu em um município do Oeste catarinense onde houve colonização predominantemente europeia: italiana, alemã, polonesa; CaGI afirmou ter a percepção do quanto isso a constitui histórica e culturalmente. A informante possui ensino superior completo, com pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado; trabalha como professora de educação básica e do ensino superior.

⁷ Quilombo é um município pertencente à microrregião do Oeste de Santa Catarina, que possui uma história marcada por crenças, pela cultura e pela colonização europeia. Em 1940, chegaram os primeiros colonizadores ao local; descendentes de alemães, italianos e poloneses, vindos do Rio Grande do Sul. Anteriormente à colonização, a localidade era povoada por um grupo de pessoas que foram iludidas por um falso profeta, o qual fazia profecias sobre o fim do mundo e que essas pessoas seriam as únicas sobreviventes. O grupo de fanáticos foi encontrado por um soldado do governo, na mata às margens do rio Chapecó, e esse soldado afirmava tê-los achado parecidos com os sobreviventes do Quilombo dos Palmares, esse fato explica o nome da cidade (Quilombo, 2024).

CaGI descreveu seu núcleo familiar atual como composto por ela apenas; seus pais, residentes em outro município, possuem ensino fundamental incompleto, ambos de origem italiana e agricultores. CaGI tem três irmãos, dois deles possuem ensino superior completo, e um possui ensino técnico. Ela não tem filhos. Sua infância ocorreu em um município pequeno, recebendo cuidados do núcleo familiar à época: pai, mãe e irmã mais velha. Por três anos, teve contato diário com os avós maternos, pois moravam próximos à casa de CaGI e sua família; esse período foi dos seus 10 aos 13 anos de idade. A informante relatou que seus avós maternos usavam o talian como língua de comunicação o tempo todo.

CaGI relatou pontos importantes de sua escolarização: em sua educação básica, até a quarta série, CaGI estudou na rede municipal de ensino de Quilombo (SC), já o período da quinta série até o final do ensino médio ocorreu em uma escola filantrópica, que foi fundada por padres e que mantinha os princípios da filantropia. Após o ensino médio, ela prontamente adentrou ao ensino superior, cursou licenciatura e bacharelado em Educação Física, e na sequência adentrou ao mestrado em Educação. Concluído o mestrado, iniciou o doutorado em Educação Física.

Apesar do contato frequente com o talian em seu seio familiar, CaGI relatou não considerar que o talian se configure como ou faça parte de sua língua materna. Ela teve contato com outras línguas, como o inglês, na educação básica, e durante a graduação fez cursos de língua inglesa, com foco em passar na proficiência exigida pelo programa do mestrado. Já o contato com o espanhol se deu por conhecimentos regionais, pela proximidade dos países hispano-hablantes fronteiriços com o Brasil, em função de viagens e interações delas decorrentes. Entretanto, já no doutorado, sentiu a necessidade de fazer aulas de espanhol, na busca pela segunda proficiência.

A informante CaGI relatou ter muitas experiências de viagens, oportunidades em que teve contato com diferentes línguas e culturas; por conta de seu trabalho, expressou ter tido contato com diferentes vertentes teóricas que lhe trouxeram crescimento profissional e cultural. Nesse sentido, ela afirmou sempre guardar o conhecimento das diferentes culturas e regionalidades, cuja relevância se apresenta claramente como parte de seu processo de formação profissional, mas também de seu desenvolvimento como sujeito no seu contexto de entorno.

Em relação à sua saúde física e mental, CaGI afirmou considerar-se minimamente saudável, porém relatou estar constantemente cansada por conta da velocidade do mundo

contemporâneo, nos processos de trabalho e estudo, assim como pelas cobranças do mercado de trabalho. Em função disso, tem atitudes de autocuidado, como terapia, atividades físicas e alimentação saudável a partir de reeducação alimentar.

A informante feminina afirmou considerar-se motivada e aberta a novas aprendizagens, no âmbito profissional e nos desafios pessoais; sua interação social ocorre em momentos, ambientes e realidades diferentes, ponderando a necessidade ou não de interagir. Ela relatou ter a percepção de que o cansaço muitas vezes interfere em suas interações, por conta da rotina exaustiva de suas atuações profissionais. Entretanto, a possibilidade de aprendizado e desenvolvimento são fortes motivadores para ela nas interações sociais.

Em seu relato, a informante CaGI reiterou que o português é sua língua materna, tendo aprendido e aprimorado ao longo de sua história de vida, na oralidade e na escrita; já sobre as línguas adicionais, apontou o inglês como a primeira com que teve contato sistematizado, na escola regular e em escolas de idiomas, contabilizando cinco anos de estudo formal, indo do básico ao avançado. Já em relação ao espanhol, teve bastante contato em leituras, em interações com hispano-hablantes no meio acadêmico, buscando estudar a língua por meio de aplicativos de autoestudo.

A informante CaGI classificou a língua inglesa como a sua língua de escolarização, com relevância para leitura e escrita no meio acadêmico, assim como também uma língua adicional para poder viajar, usando-a mesmo em países da América do Sul. Outrossim, em relação ao espanhol, afirmou ter iniciado o contato por leituras acadêmicas, com menor domínio da oralidade do que da escrita e leitura; em viagens, precisou utilizar o espanhol, mas relatou dificuldade na habilidade auditiva da língua.

A respeito de seu círculo de amigos, CaGI afirmou possuir um número não tão expressivo numericamente, mas que mantém seu círculo de interações. Ela relatou ter facilidade em fazer novos amigos, porém a depender dos processos de interação; tem mais contato com pessoas comunicativas, com repertório de conhecimento científico e informacional, principalmente indivíduos com bagagem cultural, elementos de seu interesse. Relatou grande satisfação em participar de eventos culturais, nas diferentes ordens: cultura regional e local, mas também no âmbito nacional e de outros países. Eventualmente participa de festas típicas, aquelas atreladas a etnias, como a Oktoberfest, festas italianas e também festas tradicionais da região, como a Festa da Uva, eventos característicos da cultura italiana no Brasil.

Em relação aos desafios da vida, CaGI relatou as constantes mudanças de cidade para poder estudar e trabalhar; assim como viagens de estudo e trabalho, pois à época da realização da entrevista sua rotina de trabalho incluía deslocamento diário a Xanxerê para ministrar aulas na universidade, uma vez que reside em Chapecó (SC). O desenvolvimento profissional é motivador das superações, de acordo com seu relato; sendo para estudo ou para trabalho, que em muitos momentos de sua vida foram concomitantes. Na vida pessoal, comumente abdicou de momentos de lazer com família e amigos para cumprir tarefas laborais e de formação. CaGI considera uma superação o fato de seus pais não possuírem a educação básica completa, entretanto não mediram esforços para que seus filhos adentrassem ao ensino superior, e mesmo pelas condições que os pais deram a ela de seguir na pós-graduação.

A respeito de seus objetivos, a informante CaGI afirmou que estão focados em estabilidade pessoal, para poder residir em uma mesma cidade por mais tempo; além disso, afirmou que possui objetivos profissionais, com transição de carreira, ascendendo a outras oportunidades e possibilidades na profissão, transição essa que impacta no campo pessoal de sua vida, segundo seu relato. Ela relatou ter projetos pessoais, a longo prazo, verificando que já alcançou e realizou muitos deles e que segue reconfigurando alguns dos projetos em sua jornada pessoal.

4.1.3 Análises comparativas dos perfis sociodemográficos dos informantes

A seleção dos dois informantes deste estudo de caso foi motivada por características que eles apresentaram em comum, ou seja, aquilo no que se aproximam em termos linguísticos em suas trajetórias de vida: são falantes plurilíngues, ambos tiveram contato com duas línguas na infância, dedicaram-se a aprender duas línguas adicionais na vida adulta e fazem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística. Já suas características levantadas a partir do instrumento de coleta voltado a seus perfis sociodemográficos possibilitaram uma observação mais contrastiva, norteadas pelas dimensões diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial, embasadas na Dialetoologia Pluridimensional e Relacional (DPR) (Thun, 2000; Radtke; Thun, 1996).

A fim de mantermos em evidência as dimensões da DPR e nelas os tópicos de aproximação ou contraste entre os informantes CaGI e CbGII, sistematizamos as

classificações dos informantes em uma breve tabela, a partir da qual foram viabilizadas algumas observações e análises dos perfis sociodemográficos dos informantes desta pesquisa.

Tabela 2: Classificações nas dimensões - informantes CaGI e CbGII

CaGI Dias-F / Dia-Qui/Dia-Ccó / Diastr-DR / Diager-30+ / Diarref-acad&prof/Diarref-fam

CbGII Dias-M / Dia-Blu/Dia-Ccó / Diastr-EM / Diager-50+ / Diarref-prof/Diarref-fam

Fonte: dados da pesquisa à luz das dimensões da DP.

Em relação aos aspectos da naturalidade dos informantes CaGI e CbGII, obtivemos a percepção de contraste: CaGI nasceu em Quilombo (SC), cidade da região oeste do estado de Santa Catarina; já CbGII é natural de Blumenau (SC), região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. No tocante à mobilidade geográfica, os informantes aproximaram-se na escolha da cidade para a qual se mudaram para construir suas carreiras: Chapecó (SC), localizada no oeste catarinense. Nesse sentido, a dimensão diatópica que se observa na comparação entre os informantes pode esclarecer fatores relacionados aos dados levantados por este e pelos demais instrumentos, uma vez que a região de naturalidade e de atuação profissional dos informantes é o contexto multilíngue no qual desenvolveram seu plurilinguismo e o qual demandou deles as adaptações e decisões na aprendizagem de línguas adicionais.

A partir da dimensão diatópica de análise da DPR, foi possível observar questões relacionadas à vitalidade das línguas de imigração, como em estudos que ressaltam o alemão como marcador identitário na região do Vale do Itajaí (Maltzahn, 2017) em contraste com a baixa vitalidade do talian no oeste catarinense (Horst; Zanella, 2023). A partir desses estudos, questões sociodemográficas e do plurilinguismo dos informantes podem ser mais bem explicitadas tanto nesta subseção quanto nas subseções destinadas à análise dos demais instrumentos específicos do domínio linguístico dos informantes.

Diatopicamente, os informantes CaGI e CbGII destoam de suas cidades de origem, em regiões que contrastam em questões muito relevantes a esta pesquisa, como é o caso da manutenção das línguas de imigração, por questões históricas e contextuais, e que consequentemente apontam para desdobramentos nas vivências dos informantes em relação às línguas que compõem suas biografias linguísticas.

Maltzahn (2017) ressalta que a língua alemã no Vale do Itajaí é vivenciada na individualidade dos habitantes, mas também compartilhada no coletivo étnico, relacionando-se à permanência da língua e à transformação do papel dessa língua em sentidos coletivos. Ademais, a manutenção da língua alemã na região se relaciona também à autocompreensão dos falantes de sua identidade étnica, mas também à mercantilização da identidade na região - ou seja, a instrumentalização da língua.

Corroborando à manutenção da língua alemã no Sul do Brasil, estudos como Wehrmann (2016) buscam observar o grau de manutenção de variedades alemãs em contextos plurilíngues, defendendo inclusive a observação de mais uma dimensão nesses contextos: a diarreligiosa. Nesse sentido, Wehrmann (2016) defende uma manutenção mais aparente da língua alemã em contextos de predominância luterana. Segundo a autora, os luteranos da região estudada em sua pesquisa (Tunápolis e Cunha Porã, extremo-oeste de Santa Catarina) mantêm o uso da língua alemã, como apontado também por outras pesquisas (Krug, 2004; Altenhofen, 2011; Meyer, 2009; Horst, 2011; Horst, 2014; Krug; Horst, 2025).

Para Wehrmann (2016), a maior manutenção do alemão por parte dos luteranos tem relação com a sua não adaptação à campanha de nacionalização imposta pelo governo brasileiro na Era Vargas, diferentemente dos católicos, que cederam mais à nacionalização. Ademais, o contexto religioso é um espaço de domínio e de interação da língua, assim como de identidade, prestígio e status, favorecendo a língua nele empregado, no caso dos luteranos o alemão é a língua de interação e por consequência de maior manutenção (Wehrmann, 2016).

Em contraponto, em Riqueza (SC), conforme apontam Horst e Zanella (2023), apresenta-se um quadro de baixa vitalidade do talian, língua de imigração presente em municípios de colonização italiana no Sul do Brasil. Riqueza é um município de economia agrícola e foi colonizado por imigrantes teuto-russos e italianos; segundo as autoras, esse município apresenta-se como um contexto dinâmico, do ponto de vista de fatores linguísticos e extralinguísticos. Em sua pesquisa, as autoras encontraram resultados que revelam a baixa vitalidade do talian e estabelecem relação desse dado com fatores sociais, como “o prestígio reduzido da língua minoritária, a falta de transmissão intergeracional, a negligência do poder público em relação ao seu ensino e registro, entre outros” (Horst; Zanella, 2023, p. 181).

Em continuidade às análises comparativas (contraste/aproximação) dos dados sociodemográficos dos informantes CaGI e CbGII, adentramos à dimensão diageracional, em que pudemos perceber o contraste de gerações entre os informantes: ela com 31 anos,

classificada como geração jovem; ele com 56 anos, classificado como geração mais velha. Nesse sentido, os informantes desta pesquisa, em termos geracionais e também linguísticos (estes últimos sendo o centro das discussões deste estudo), representam duas gerações distintas e marcadas por políticas linguísticas também distintas.

O informante CbGII, com 56 anos à época da coleta dos dados desta pesquisa, nasceu em 1968. O ano de 1968 situa-se após o término do período das políticas nacionalizadoras do Estado Novo (1937-1945) e fica compreendido dentro do regime militar brasileiro (1964-1985). Foi um período que já não possuía políticas linguísticas explícitas de repressão às línguas de imigração, mas que ainda refletia efeitos socioculturais duradouros da nacionalização. Um fator observado a partir dos dados da pesquisa em relação ao informante CbGII é a transição de uso familiar do alemão para o português, a partir dos relatos, por exemplo, de sua biografia linguística, ao afirmar que no entorno de casa, na vizinhança e na escola precisou aprender e falar português para interagir.

Ademais, situando-nos histórica e linguisticamente, durante o período da história brasileira chamado Estado Novo (Decreto-Lei nº 406 de 4 de maio de 1938 e portarias complementares 1938-1942), o governo brasileiro tornou proibido o uso público e escolar das línguas de imigração (alemão, italiano, japonês, polonês etc.). Tais medidas acometeram diretamente as comunidades do Sul do Brasil - incluindo o Vale do Itajaí e o Oeste catarinense, foco nesta pesquisa -, levando à interrupção da transmissão linguística intergeracional e ao deslocamento para o português. No ano de nascimento de CbGII, 1968, as proibições já haviam sido formalmente revogadas, porém seus efeitos sociais persistiam, resultando que falantes de línguas de imigração (alemão, talian, pomerano) mantivessem o uso restrito ao seu ambiente familiar.

Por seu turno, a informante CaGI, com 32 anos quando da coleta de dados da pesquisa, nasceu no ano de 1993. É um ano compreendido no período pós-nacionalização, com a introdução da escolarização bilíngue formal. O ano de nascimento de CaGI, 1993, compreende um momento de relevante transição da história das políticas linguísticas brasileiras: pós-ditadura militar (após 1985) e de reconstrução democrática, quando o país já não possuía políticas repressivas contra as línguas minoritárias, porém ainda não havia políticas explícitas de reconhecimento e promoção da diversidade linguística, as quais apareceriam somente a partir dos anos 2000.

O Brasil, no ano em que CaGI nasceu, estava sob o comando do então presidente Itamar Franco (1992 a 1995), um momento marcado pela redemocratização, após a Constituição de 1988. A Constituição foi o marco de abertura da valorização da diversidade cultural e linguística no país - artigo 215 da Constituição Federal: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (Brasil, 1988). Nesse sentido, o contraste da dimensão diageracional dos informantes é marcado fortemente por questões históricas e de políticas linguísticas brasileiras.

Esse contraste geracional aparente entre os informantes CaGI e CbGII é também característico das comunidades de imigração do Sul do país, denunciando o deslocamento linguístico progressivo nas gerações mais jovens. Por exemplo, Altenhofen (2004, 2018) defende que, em comunidades de imigração teuto-brasileira, a substituição do alemão pelo português ocorre geracional e gradualmente, com deslocamento linguístico visível nas gerações mais jovens, resultando que a vitalidade linguística (do alemão, por exemplo) enfraquece de maneira progressiva, nas gerações mais jovens.

Percepções como o uso das línguas de migração no contexto do Sul brasileiro com maior frequência pelas gerações mais velhas podem ser trazidas à discussão a partir dos achados entre os informantes CaGI e CbGII, indo no mesmo sentido de achados em pesquisas como Vandresen (2006), Vandresen e Corrêa (2008), Bernieri e Horst (2025), e Horst e Zanella (2023). Como nesta subseção nosso foco é ressaltar questões sociodemográficas em contraste ou aproximação entre os informantes deste estudo, aprofundamos a observação da relação entre a dimensão diageracional e o uso das línguas por parte dos informantes nas subseções 4.8.3 e 4.9.3.

Ao abordarmos a dimensão diassexual, apresentamos nosso recorte e decisão pela utilização da dimensão diassexual e não diagenérica. Compreendemos a profundidade e relevância dos estudos de gênero principalmente respaldados nas Ciências Humanas. Entretanto, por um recorte teórico-metodológico delimitado pelo prazo de realização da pesquisa de doutorado e por não termos percebido que atravessamentos das questões de gênero fossem salientes nos relatos dos informantes CaGI e CbGII, optamos por realizar o olhar para os dados a partir da dimensão diassexual da DPR.

Para explorar o contraste da dimensão diassexual dos informantes da pesquisa, tomamos por base os componentes sociais de diferenciação linguística definidos por Thun (2000), em que a dimensão diassexual atua como variável, refletindo papéis sociais e também

estilos de comunicação distintos a partir do sexo feminino e masculino dentro de uma comunidade plurilíngue. Nesse sentido, os informantes CaGI e CbGII apresentaram contraste na dimensão diassexual, assim como na função social da linguagem que estabelecem em suas interações.

A informante CaGI, pertencente ao sexo feminino e à geração mais jovem, a partir da sua participação na pesquisa, fornecendo dados de sua biografia linguística, de seu perfil sociodemográfico, assim como em todos os 10 instrumentos que foram aplicados, apresentou um perfil bastante reflexivo, escolhas linguísticas voltadas ao meio acadêmico e apontamentos de cunho autoavaliativo (metacognitivo), sugerindo em meio a seus relatos um uso da linguagem como instrumento de construção de conhecimento, identidade, mas também como ferramenta de trabalho, em sua carreira docente.

Por seu turno, o informante CbGII, do sexo masculino e geração mais velha, a partir da sua participação na pesquisa, em que forneceu dados de sua biografia linguística, de seu perfil sociodemográfico, assim como em todos os 10 instrumentos que foram aplicados, apresentou um perfil bastante voltado a um uso pragmático, experiencial e relacional das línguas de sua biografia linguística, utilizando a linguagem como meio de interação, persuasão e resolução prática, bastante voltado a seu mundo do trabalho, com vendas e na condução de sua empresa.

No tocante à dimensão diastrática, consideramos o conceito de uma dimensão que, de acordo com Thun (2000), contempla os fatores posição social, escolarização e profissão, observando que as diferenças de uso linguístico dos falantes estão relacionadas à sua distribuição social. Nesse sentido, enfatizamos o grau de escolarização dos informantes CaGI e CbGII para fins de análise a partir da dimensão diastrática.

A escolaridade da informante CaGI é de nível doutorado, o mais alto grau da escolarização brasileira. Sua profissão como docente de nível superior, juntamente com sua formação, conferem a ela um elevado letramento, experiência com pesquisa e vivências no meio acadêmico. Nesse sentido, o domínio da linguagem escrita e reflexiva da informante CaGI se alinha a esse cenário onde ela transita em sua carreira docente. Em suas respostas aos questionários e comentários de autopercepção linguística, fica aparente a habilidade argumentativa e competência metalinguística construídas ao longo de seu percurso formativo.

Nesse sentido, a posição mais alta na dimensão diastrática de CaGI foi alcançada por meio de uma trajetória linguística pautada na busca formal e teórica das habilidades da

linguagem, a partir da formação continuada e da busca pela produção de saberes. A ascensão diastrática gradativa, por meio dos estudos, oportunizou e motivou a busca por línguas adicionais por parte da informante CaGI, no caso o inglês e o espanhol, explicitados em seus relatos como viabilizadores das leituras de artigos científicos e participação em eventos de divulgação científica, logo um aprendizado formal e uma utilização mais frequente em contextos formais.

Por seu turno, o informante CbGII possui formação de ensino médio incompleto, em uma carreira que demandou escolhas e priorização do trabalho em detrimento da escolarização. A escolarização de CbGII o classifica na classe mais baixa, a partir da definição de Thun (2000). Entretanto, sua atuação no mundo das negociações e vendas, e posterior estabelecimento de seu próprio negócio, demandaram dele investimento em treinamentos específicos em gestão e negócios, assim como a vivência das interações cotidianas o conduziram a aprimorar suas habilidades linguísticas, bem como o motivaram a buscar as línguas adicionais.

Diferentemente de CaGI, que buscou as línguas adicionais em ambientes formais e para o uso em contextos formais, para CbGII o uso cotidiano, as interações orais e as negociações nas relações do dia a dia do trabalho foram o cenário do aprendizado e da busca pelo desenvolvimento de suas habilidades metalinguísticas e pelo conhecimento de línguas para além daquelas de sua infância. Visualizou-se, desse modo, um predomínio do cotidiano e do uso prático das suas habilidades linguísticas e de seu plurilinguismo, com foco na oralidade e na linguagem focada nas experiências e interações menos formais. Também por conta desse perfil enquadrado na dimensão diastrática de estrato mais baixo, foi possível observar um perfil linguístico do informante CbGII com uso das línguas de modo mais objetivo, narrativo e fazendo utilização de exemplos concretos em suas explicações.

A busca de CbGII por línguas adicionais tem uma tônica mais funcional, focada no trabalho e no mundo dos negócios. Nesse sentido, as línguas adicionais têm uma função mais voltada aos ganhos financeiros, como capital prático e ferramenta laboral. A espontaneidade no uso e na identificação que CbGII apresentou com as línguas que se dispôs a estudar se vincula, por essa característica mais de funcionalidade e pragmatismo, muito mais à sua experiência profissional, diferentemente da identificação expressa com as línguas de aquisição na infância, que foram expressas como as línguas da família, um vínculo mais afetivo e de significado mais pessoal.

O contraste na dimensão diastrática dos informantes CaGI e CbGII pode refletir, a respeito de suas trajetórias, não apenas níveis distintos de escolarização e construção do saber, mas também contrastes do uso e do lugar atribuído a cada língua presente em suas biografias linguísticas. Enquanto CaGI apresenta um perfil de alta escolarização, cuja competência linguística se manifesta em registro formal, investimento em aprimoramento discursivo e consciência metalinguística, CbGII apresenta um perfil de formação não acadêmica, cuja competência comunicativa se expressa pela fluência oral, adaptabilidade aos contextos em que precisa negociar e um maior pragmatismo na linguagem.

Apesar de classificados em distintas posições na dimensão diastrática, os informantes compartilham atitudes positivas em relação às línguas e à aprendizagem, o que atenua a discrepância de estrato social em relação à sua biografia linguística e também serve para evidenciar, entre eles, aproximações cognitivas e motivacionais resultantes de suas trajetórias plurilíngues, mesmo que essas trajetórias tenham se constituído em contextos/estratos sociais distintos.

Ademais, outra reflexão viável a partir da dimensão diastrática em consonância com a relação dos informantes com as línguas de sua biografia linguística pode ser tomada emprestada a partir do conceito de capital simbólico de Pierre Bourdieu (1986, 1998), em que o capital simbólico se refere ao prestígio e ao reconhecimento social que são conferidos a um indivíduo, provenientes da posse de outros capitais: econômico, cultural ou social. Tais capitais têm sua legitimação no campo social. No contexto da escolarização, o grau atingido pelos indivíduos, segundo Bourdieu (1986, 1998), tende a converter-se em capital simbólico, representando a distinção e conferindo autoridade cultural que são reconhecidos pelo grupo.

Nesse sentido, a informante CaGI ocupa o extremo superior da escala diastrática, com formação acadêmica em nível de doutorado, trajetória em pesquisa e docência no ensino superior. O percurso educacional de CaGI lhe conferiu prestígio simbólico, letramento avançado e moldou sua competência metalinguística - percurso que se reflete também em seu reconhecimento dentro do contexto educacional onde precisou estudar e onde também vivencia a demanda de suas línguas adicionais.

Em contraste na dimensão diastrática, o informante CbGII, com ensino médio incompleto, está situado em um patamar social mais baixo, mas cuja ascensão se dá por mobilidade econômica e busca pessoal pelas oportunidades e aprendizagens, não pela escolarização formal. Sua trajetória constitui uma competência comunicativa prática e

situacional, construída no cotidiano do trabalho, nas relações interpessoais e no uso funcional da linguagem, em especial nas negociações comerciais e nas interações orais, motivadoras e reforçadoras do aprendizado e uso de suas línguas adicionais.

Outro fator sociodemográfico a ser observado entre os informantes na ótica da dimensão diestrática é a origem familiar e o capital cultural agregado à trajetória de vida dos informantes. CaGI reportou ser originária de uma família de agricultores com baixa escolaridade. No mesmo sentido, CbGII reportou ter vindo de uma família com poucas oportunidades. Em ambos os casos, suas trajetórias são marcadas pela busca de ascensão intelectual e econômica, sugerindo uma aproximação em seus perfis nesse aspecto.

Outro fator que pode ser observado em aproximação do ponto de vista de suas origens é a presença de mais de uma língua no período de aquisição da linguagem por conta do histórico familiar de imigração. Nesse sentido, o repertório linguístico de ambos os informantes foi constituído a partir da diversidade, do contato linguístico e da necessidade de desenvolvimento de habilidades linguísticas flexíveis e versáteis. A presença das línguas de imigração na trajetória de vida dos informantes foi fator determinante no seu desenvolvimento cognitivo, portanto remetendo a um viés mais individual, mas que aponta também para o contexto, nas relações sociais e contextuais que puderam vivenciar a partir do entorno multilíngue onde deram os primeiros passos de sua formação e onde até os dias atuais seguem se desenvolvendo como falantes plurilíngues.

Outra aproximação possível no perfil sociodemográfico dos informantes diz respeito à saúde e ao autocuidado, uma vez que ambos relataram adotar práticas voltadas a uma vida saudável, como atividades físicas, assim como uma contínua busca pelo aprendizado, iniciativa que resulta também em uma melhor preservação cognitiva em busca de longevidade e saúde na vida adulta. Ainda no mesmo sentido, outra aproximação é em relação aos projetos de vida, uma vez que ambos relataram buscar novas oportunidades, crescimento pessoal e profissional contínuos, com novos projetos e constante aprendizado.

Destoam, entretanto, no perfil de interações sociais e preferências culturais, pois CaGI relatou valorizar elementos como a diversidade cultural presente nos locais para onde viaja, buscando intercâmbios culturais e vivências a partir das línguas adicionais. Um perfil contrastante com o reportado por CbGII, que prefere ambientes pequenos, evita aglomerações, porém aprecia novas interações e boas conversas e trocas de experiências.

Nesta subseção, buscamos realizar uma análise sociodemográfica dos informantes CaGI e CbGII, conduzida à luz de cinco dimensões da DPR. A partir da análise dos dados dos informantes em aproximação e contraste, obtivemos a percepção de que esse movimento esteve para além do plano descritivo e oportunizou a reflexão sobre dinâmicas sociais e linguísticas características das comunidades plurilíngues do Sul do Brasil, uma vez que ambos os informantes são representativos, em um plano microcósmico e nanocronológico das relações viabilizadas nos espaços multilíngues, como se apresenta a região de onde os informantes CaGI e CbGII são originários.

No tocante às dimensões diassexual e diageracional, as diferenças de sexo e geração se manifestaram em modos distintos de uso e atribuição de valor à linguagem, a partir da observação de papéis sociais e trajetórias históricas distintas dos informantes desta pesquisa. Por seu turno, a dimensão diastrática apresentou-se como a dimensão de maior contraste, pois a escolarização dos informantes (CaGI é doutora; CbGII possui ensino médio incompleto) representa formas diferenciadas de acesso ao capital cultural e simbólico (Bourdieu, 1998), assim como de construção de repertórios linguísticos.

Na contramão, os dados observados a partir das dimensões diatópica e diarreferencial se apresentaram como mais aproximados, no tocante às origens regionais e aos contextos de uso linguístico, em especial na alternância entre o espaço familiar e o profissional no uso das línguas por parte dos informantes. Em suma, as cinco dimensões da DPR (diassexual, diageracional, diatópica, diastrática e diarreferencial) nos permitiram compreender que os perfis sociolinguísticos de CaGI e CbGII não se definem apenas por oposições, mas por interseções identitárias e funcionais, nas quais a variação linguística se articula a fatores históricos, sociais e cognitivos que moldam suas experiências plurilíngues.

Ademais, as observações dos dados dentro das dimensões nos auxiliam a buscar respostas para uma de nossas perguntas de pesquisa: quais fatores podem ser motivadores do aprendizado de uma língua adicional na vida adulta, driblando fatores como a diminuição da plasticidade cerebral que ocorre nessa faixa etária? Pudemos perceber, a partir dos dados sociodemográficos dos informantes, o quanto o mundo do trabalho, a construção da carreira e a busca por melhores oportunidades os impeliram e os motivaram a aprender línguas adicionais, assim como pudemos observar as relações que estabelecem na e em função da região da qual são originários e onde construíram suas trajetórias: o Sul brasileiro multilíngue.

4.2 Dados da biografia linguística dos informantes da pesquisa

Tendo em vista a característica de falantes plurilíngues de nossos informantes e os objetivos desta pesquisa, a coleta de dados por meio da biografia linguística de cada um dos informantes promoveu, com ambos, o resgate de suas memórias em relação às línguas de suas vidas, suas construções e sua visão do contexto a partir das línguas, assim como forneceu riquíssimos detalhes de suas percepções e autopercepções linguísticas. Para tanto, optamos por deixar livre sua exposição na oralidade, para que utilizassem a língua com a qual se sentissem mais confortáveis e mais convidados a compartilhar essas experiências. A informante CaGI preferiu se expressar em português, já o informante CbGII optou por relatar em inglês (as transcrições de seus relatos se encontram nos anexos 2 e 4 desta pesquisa).

Primeiramente, nossa análise passou pelos mapas mentais por eles construídos, os quais foram complementados subsequentemente pela análise dos relatos orais que fizeram enquanto elaboraram seu mapa mental da biografia linguística. Nossas análises se amparam em Melo Pfeifer (2021), principalmente no tocante à observação e à análise dos elementos componentes dos mapas em si.

Ademais, as reflexões promovidas subsequentemente à coleta e à análise dos dados a partir da utilização deste instrumento se alinham ao objetivo específico 2 deste estudo: relativo à identificação das línguas presentes na biografia linguística dos informantes, analisando seu tipo de bilinguismo e o lugar de cada língua em sua biografia. A compreensão dessas questões foi fundamental para que as demais análises dos dados pudessem figurar em nossas reflexões, pois a biografia linguística expressa por meio dos mapas mentais e relatos dos informantes nos permitiu complementar os dados coletados com o instrumento anterior, assim como se alinham para subsidiar as análises dos dados coletados através dos demais instrumentos.

4.2.1 Dados da biografia linguística da informante CaGI

O mapa mental da biografia linguística elaborado pela informante CaGI (anexo 1 desta pesquisa) apresenta, em uma perspectiva holística, diferentes cores, datas e acontecimentos mais relevantes da sua jornada de aprendiz de línguas. As fases da vida é que receberam destaque, com traçado em torno do nome da etapa, sugerindo organização e

relevância desses períodos para a tarefa em questão: as línguas que fazem parte de sua trajetória de vida. Quatro tópicos se apresentam com esse destaque - “infância”, “adolescência”, “adulta” e “trabalho”; a partir desses itens mais centrais é que a informante CaGI desenhou setas para incluir informações cronológicas e eventos relevantes dessas etapas.

A informante CaGI hierarquiza as línguas dela em termos de experiência e utilização em cada etapa da vida, associando qual foi a forma de contato com cada língua, se por convívio com falantes ou por educação formal. A cor azul foi utilizada para adicionar comentários em torno da categoria “infância”, em que teve longo período de convívio com os avós maternos, falantes do talian. Em relação à infância, a informante menciona seu ano de nascimento e com qual idade adentrou à escola, dando relevância ao ensino formal da língua portuguesa, também representada com a cor azul.

A informante não apresenta nomenclaturas ou expressões que denotem sua relação identitária ou emotiva com cada língua, nem mesmo especifica no mapa mental qual sua língua materna. Essa omissão de nomeação da língua materna pode sugerir a clareza que tem para si de que o português é sua língua materna. Ainda, utilizando a cor azul, a informante CaGI comenta sobre o talian, e as palavras “meus avós maternos” e “minha família” sugerem que para ela o talian é a língua da família, ainda que ela não tenha assim conceituado ou hierarquizado.

A cor verde foi utilizada para as setas e comentários que a informante CaGI usou para associar a língua inglesa ao período da adolescência no seu mapa mental. Do início do ensino fundamental ao final do ensino médio, ocorreu sua instrução formal da língua inglesa; em comentário abaixo, ela adicionou que as músicas em língua inglesa faziam parte de sua vida na adolescência.

Proporcionalmente, a vida adulta é a que mais recebeu adição de comentários e setas para representar o papel das línguas na vida da informante CaGI. Nesta etapa cronológica, ela ressaltou a entrada na universidade como graduanda e na sequência o estudo da língua inglesa em escola de idiomas, pensando já na sequência da formação acadêmica que seguiria após concluir a graduação. Essa etapa e suas associações com as línguas inglesa e espanhola receberam representação em cor de rosa. Ainda associada à categoria “adulta”, a informante CaGI adicionou uma seta para representar as viagens que fez, momentos nos quais se utilizou das línguas que estudou. A cor escolhida para representar as viagens foi a cor vermelha.

No canto superior direito de seu mapa mental, a informante CaGI representou a categoria “trabalho”. Utilizando-se de cor de rosa, a informante feminina adicionou comentários da função da língua inglesa em sua vida profissional, a perspectiva bilíngue e interdisciplinar na qual trabalhou por um período de sua carreira e a sua percepção metalinguística dos estrangeirismos presentes em sua profissão.

Elementos como a proporção das manchas utilizadas para a representação das etapas da vida saltam à vista na representação visual da biografia linguística da informante CaGI (anexo 1 desta pesquisa). Para representar “infância”, “adolescência” e “adulta”, a informante usou a disposição horizontal e manchas textuais proporcionais entre as fases. Já para representar “trabalho” (categoria que foi adicionada ao final), a disposição foi vertical, utilizando o canto superior direito. Outra questão importante a ressaltar no mapa mental é a relevância das etapas da vida e das realizações pessoais, e as línguas listadas como sendo parte e como ferramenta dentro de cada etapa representada pela informante.

O relato da informante CaGI, a partir do mapa mental da sua biografia linguística, começou por ressaltar a época em que entrou na escola, seu contato com a educação formal, oral e escrita, o que ocorreu com cinco anos de idade, na educação infantil. Nesse período mencionado pela informante, ela afirmou que só tinha a língua portuguesa como língua materna, e a escola não ofertava nenhuma outra língua. Essa afirmação sugere alinhamento com a concepção de uma língua única, oficial, que provavelmente permeava a educação brasileira no período (que conforme o mapa mental era 1998). Entretanto, ela acrescentou que na infância tinha um contato muito próximo com seus avós maternos, os quais se comunicavam usando o talian. O convívio com os avós, e consequentemente com o talian, ocorria de uma a duas vezes por semana.

Na sequência, o relato da informante CaGI ressaltou o período em que os avós passaram a morar com a sua família nuclear; ela tinha à época 9 anos de idade. Ela ressaltou a importância do contato diário que teve com os avós, os quais falavam o talian em todas as interações, e ela compreendia “a maior parte do que eles falavam, porém frases, eu aprendi algumas frases do cotidiano, do dia a dia, muitas coisas de alimentos e utensílios domésticos” (CaGI, entrevista, maio de 2025). Ela relatou que, à época, compreendia praticamente todas as interações, o que os avós conversavam com outras pessoas e com a família. O período do convívio diário com seus avós, segundo seus relatos, durou aproximadamente um ano. Após

esse período de tempo, os avós se mudaram, e o contato ficou mais espaçado, porém o vínculo sempre se manteve, segundo a informante CaGI.

A informante feminina relatou que seus pais não falam o talian, um fenômeno observado nas famílias de descendentes de europeus no Sul do Brasil: o da descontinuidade da língua, em que os pais evitaram de ensinar os filhos para que não sofressem preconceito no espaço escolar e que aprendessem o português, movimento compulsório à época do Estado Novo, era Vargas no Brasil, entre 1937 e 1945 (Altenhofen, 2004; Savedra; Damke, 2016; Werle, 2012). Nas palavras da informante CaGI: “os meus pais não falam o dialeto italiano, então era só mais esse contato aí com os meus avós” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Após o período de convívio diário com os avós e a língua talian, a informante CaGI iniciou o contato com a língua inglesa; em seu relato essa experiência foi ressaltada como sendo de forma sistematizada, durante a etapa de escolarização no ensino fundamental 2. A escola em que frequentava oferecia o inglês, e teve a oportunidade de estudar a língua desde o ensino fundamental até concluir o ensino médio. Na adolescência, segundo seu relato, começou a ouvir músicas em língua inglesa com bastante frequência, buscando ampliar o vocabulário e a compreensão no idioma.

A vida adulta, para a informante CaGI, trouxe o maior contato com diferentes línguas, ao adentrar para o mundo acadêmico, na graduação: “que é onde eu começo ter o contato com, por exemplo, a sistematização nos artigos, nos textos”; entende, porém, que se fazia muito uso de ferramentas como tradutores: “se utilizava muito o tradutor pra conhecer, não tinha uma leitura, uma fluência, assim, reconhecia palavras básicas, que foram aprendidas na escola ou até mesmo nas músicas” (informante CaGI, entrevista, 17 de maio de 2025).

Após concluir a graduação, a informante CaGI optou por seguir estudando; além disso, segundo afirmou, antes de ingressar no mestrado, preferiu buscar um curso de inglês, porque sabia que precisaria para prestar a prova de proficiência, requerida pelo programa de mestrado; afirmou: “e com os conhecimentos que eu tinha da educação básica eu não me garantia assim para uma prova de proficiência, de leitura, de escrita e tudo mais” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Em seu relato, a informante feminina reporta o período de dois anos em que cursou língua inglesa em uma escola de idiomas: “onde eu vou cursar com outras pessoas a língua inglesa, fiquei dois anos nessa escola”. Ao realizar a entrada no mestrado, a informante CaGI teve acesso a materiais de leitura e também ocorreu sua prova de proficiência, na língua

inglesa e também na língua espanhola. Segundo seu relato, apesar de não ter estudado formalmente o espanhol à época, decidiu aproveitar a oportunidade fornecida pela universidade, uma vez que precisava prestar a prova de proficiência naquele ano. Além dessa oportunidade, no mestrado também teve acesso a diversas leituras disponíveis em língua espanhola, por ser um mestrado em educação e por haver muitas bibliografias proeminentes com publicizações nessa língua em seu programa de mestrado.

Ao adentrar o doutorado, em 2018, a informante teve a oportunidade de uma imersão linguística maior, tendo de lidar com textos e obras de sua área de estudos, mas que estavam acessíveis apenas em língua espanhola e língua portuguesa de Portugal. Já a língua inglesa estava presente por artigos em periódicos internacionais e na participação de eventos. Ademais, nos relatos da informante foi ressaltada a importância do processo da escrita no doutoramento, tanto em português como em outras línguas, pela necessidade de escrever resumos para publicizar sua pesquisa.

As viagens também são parte do relato da informante: “Nesse período, assim, da vida adulta, também eu comecei a fazer viagens pela América do Sul, onde a gente tem uma dominância da língua espanhola, como comunicação” (CaGI, entrevista, maio de 2025). No entanto, expressou um fato curioso sobre viajar para países da América do Sul:

[...] me chamou muita atenção foi quando eu viajei pra Buenos Aires, em 2023, que eu achava de chegar lá e a comunicação ser toda em espanhol. Inclusive eu tinha muito receio disso, porque eu não tinha comunicação, exceto em algumas viagens pontuais, assim, em alguns espaços. E quando eu chego lá, o atendimento aos turistas, os cardápios nos restaurantes, as informações eram todas em inglês, e eu me senti muito mais confortável em olhar os cardápios em inglês e interagir principalmente com os garçons em inglês do que espanhol. (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Para ela, o inglês acabou sendo, nesses espaços, a possibilidade de compreensão e interação, nos espaços de visita, nos locais para alimentação, algo que receava não dar conta se precisasse utilizar o espanhol: “então, foi algo que me chamou muita atenção, mesmo sendo um país que utiliza o espanhol como a língua oficial” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Após a ida a Buenos Aires, a informante CaGI teve a oportunidade de conhecer outros países da América do Sul, indo novamente à Argentina, e na sequência ao Chile, Peru, Bolívia, onde vivenciou a predominância da língua espanhola na comunicação, em 17 dias de imersão na língua espanhola: “Nos primeiros dias, eu tive um pouquinho de receio, de dificuldades, mas a partir do quinto dia, então, a compreensão e a leitura em espanhol eu

tinha, né. Nessas viagens, não tive dificuldades” (CaGI, entrevista, maio de 2025). Em função dessa experiência imersiva, a informante CaGI teve a oportunidade de aprimorar sua metalinguagem, podendo perceber nuances importantes da comunicação em função de questões prosódicas e vocabulares: “Às vezes na minha forma de se expressar, ou a tonalidade de alguma palavra que complicava a comunicação; então às vezes a sílaba tônica no lugar errado, entendia outra coisa, mas as compreensões de leitura eu não tive dificuldade nenhuma né, aí, nos espaços” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Essa viagem imersiva da informante CaGI por países da América do Sul demandou uma preparação linguística bastante marcada pelo autoestudo: “[...] então, eu fui estudar espanhol, pela primeira vez, assim né, que foi com o aplicativo do Duolingo”. Sua preparação teve o período de 60 dias “fazendo tarefas diárias, aí, pra ampliar vocabulário, para conhecer termos do cotidiano, então, que é possível configurar no programa. Então, aí, pra facilitar até mesmo a audição do que estaria sendo comunicado e ouvido” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

O mundo do trabalho é percebido pela informante CaGI como um ambiente que demanda dela muita escrita e leitura. Em função de sua carreira como docente no ensino superior e também em escolas de ensino fundamental, ela se mantém realizando leituras e produções envolvendo não só o português, mas o inglês e o espanhol também. Essa vivência amplia sua percepção metalinguística, como no comentário sobre a língua inglesa: “também no trabalho a utilização de muitos estrangeirismos, principalmente inglês, então que fazem parte aí do dia a dia do trabalho, a gente vai colocando ele no cotidiano né” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Uma das experiências de sua carreira profissional trouxe o trabalho em interdisciplinaridade, na área de Linguagens e suas Tecnologias de uma escola voltada para o ensino médio: “E aí também teve um período de aproximadamente 4 anos que um espaço de trabalho, onde o vínculo de trabalho era interdisciplinar, então tinha essa perspectiva mais bilíngue (CaGI, entrevista, maio de 2025). Por trabalhar na área de linguagens, as abordagens da língua portuguesa e língua inglesa eram feitas em consonância com conceitos da educação física, arte e produção textual; dessa experiência, a informante relembra o amplo contato com as reflexões em torno da língua inglesa: “Então, tinha escrita, tinha oralidade, tinha escuta, tinha interação, conversa né, e aí ia se ampliando o vocabulário e não ia perdendo rastros de memórias aí de algumas construções” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Em seu retorno à escola de idiomas, de 2020 a 2022, a informante CaGI buscou aprimoramento dos conhecimentos da língua inglesa em função das demandas acadêmicas e profissionais “priorizando a escrita, a oralidade” (CaGI, entrevista, maio de 2025). Foram três anos de aulas semanais, buscando o conhecimento sistematizado da língua e tendo foco nas conversações - “Foi ali um período em que eu ampliei o vocabulário pela oralidade e também a construção de pequenos textos, de criatividade livre, assim né, sem muitas demandas acadêmicas” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Em seu dia a dia, a informante CaGI se percebe imersa em um ambiente em que encontra, principalmente, instruções em língua inglesa, cotidianamente. Seja por programas que utiliza no trabalho, seja por atividades diárias, ocorre o contato com a língua inglesa. Em contrapartida, ela expressa sua percepção do pouco ou nenhum contato com sua língua da infância - o talian: “o contato com o dialeto italiano eu acabei perdendo com o passar do tempo, em virtude do falecimento dos meus avós e também de eu sair da minha cidade natal, que era uma cidade de interior, menor, onde várias pessoas se comunicavam assim” (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Na atualidade, a informante CaGI vivencia o contato com falantes de espanhol, estudantes venezuelanos que frequentam suas aulas em uma escola estadual de Chapecó (SC). Entretanto, é um contato mais pontual, nas aulas de educação física:

[...] então, ouço, não interajo com eles, não converso né, porque o trabalho não permite esse movimento, mas eu ouço, semanalmente então, frases, questiono eles sobre como algumas coisas são pronunciadas no país de origem deles, na língua espanhola né, e aí vou ampliando o vocabulário de algumas coisas que é da minha área de trabalho, mas que eu não tinha estudado antes (CaGI, entrevista, maio de 2025).

Ademais, a partir da observação do relato de CaGI e retomando os conceitos em Romaine (1995), inferimos que a informante feminina apresenta bilinguismo do tipo 6, quando os pais são bilíngues, o ambiente em que a criança convive possui setores que propiciam interações bilíngues - no caso de CaGI os avós maternos, que residiam na mesma casa e se comunicavam em talian com a família - conceituando-se o bilinguismo de línguas mistas. Infelizmente, para CaGI, esta realidade se manteve presente e viva apenas enquanto os avós estiveram em pleno contato com a família; cenário se modificou com a mudança e o posterior falecimento dos avós.

No entanto, retomamos, nesse sentido, também Edwards (2006), quando aponta que o conhecimento de palavras em outra língua já pode ser elemento de indicio de competência bilíngue, situação observada com CaGI na aplicação do questionário ALCF de termos de parentesco (subseção 4.8.1), em que a informante evocou os termos de parentesco, de maneira espontânea, em 65% das respostas fornecidas por ela - em seu caso, a aplicação se deu no talian. Logo, esse vocabulário da língua de imigração - o talian - se manteve vivo em sua memória, como pertencente à língua da família: “o que eu sei é do tempo dos meus avós maternos” (CaGI, aplicação de questionário, maio de 2025).

Apresentou-se, dessa forma, o panorama da biografia linguística da informante CaGI, com a importância que cada língua tem em seu cotidiano e as vivências que cada língua proporciona a ela. Na sequência, apresentamos a biografia linguística do informante CbGII.

4.2.2 Dados da biografia linguística do informante CbGII

O mapa mental da biografia linguística desenhado pelo informante CbGII (anexo 3 desta pesquisa) durante a aplicação dos questionários que compõem os instrumentos de coleta de dados foi por ele elaborado em uma estrutura esquemática, monocromático, separando cronologicamente a inserção de cada língua em sua vida. As principais relações estabelecidas ao citar cada língua foram sobre quais grupos demandavam o uso de determinadas línguas, literalmente desenhando caixinhas para cada língua e seus respectivos locais e grupos de uso.

Estudante da língua inglesa há alguns anos, o informante CbGII, ao ser deixado livre para construir a biografia linguística em qualquer uma das línguas que domina, expressou a preferência por usar a língua inglesa para compor e reportar sua biografia. A língua alemã (*Deutsch*) foi a primeira apontada, logo abaixo do título “Mother tongue” (língua materna). Ao lado, está representada a língua portuguesa, com as palavras “infância, família, pai e mãe”, relacionadas tanto ao português quanto ao inglês. Mas ele repete a representação para a língua alemã: insere um retângulo a mais com a palavra “German” (alemão) e relaciona com “house language” (língua de casa).

No conjunto dos elementos que formam o mapa mental da biografia linguística do informante CbGII, as línguas é que receberam destaque, com um retângulo traçado em torno de cada uma: “German” (alemão/*Deutsch*), “Portuguese” (português), “English” (inglês) e “Spanish” (espanhol). Para cada língua, o informante estabeleceu relações com os grupos e

espaços onde a língua era requerida. Alemão e português foram as línguas citadas para falar em casa, na família e na vizinhança.

O relato do informante CbGII ao desenhar seu mapa mental da biografia linguística iniciou com a identificação de sua língua materna: apontou em tom confiante: “alemão e português”. Quando ele era criança, em sua casa, a única língua falada era o alemão (*Deutsch*) - “Com a minha família, pai e mãe, só falávamos em alemão” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025). Entretanto, esclareceu que, com seu irmão e com a vizinhança, precisava se comunicar em português: “com meu irmão e com os vizinhos, era comum falarmos em português”. Consciente de seu bilinguismo, aponta: “E eu tive essas duas línguas desde criança” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025).

Na sequência, apontou a inserção da língua inglesa na escola, mas como um aprendizado “bem superficial”. Apenas no mundo do trabalho, pelos contatos internacionais e consequentes negociações, seu interesse por aprender uma língua adicional despertou: “Quando comecei a ter interesse pelo inglês? Quando visitei Taiwan. Aí eu me dediquei ao inglês” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025). Em sua trajetória com vendas, relatou ter percebido a necessidade de falar inglês para melhor acessar fornecedores internacionais e ampliar seu ramo de atuação comercial. Na atualidade, o inglês está presente diariamente em sua rotina: “Hoje em dia eu uso o inglês todos os dias”, e consequentemente despertou interesse em aprender também espanhol, em função das viagens que realiza: “e depois disso, o espanhol na minha vida não é tão comum, mas comecei a ouvir e entender coisas diferentes quando visitei a Argentina” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025).

No relato do informante CbGII, o inglês é mencionado como sendo “mais fácil do que o alemão”. Ele explica que em relação ao alemão, inclusive, se confunde com o inglês e apresenta uma percepção: “porque o alemão eu não uso todos os dias. Só uso quando estou com minha família. Isso acontece a cada dois ou três meses. E o inglês é todo dia” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025). Sobre suas interações em alemão, com a família, acrescenta: “Agora, percebo que quando meu pai fala em alemão, eu respondo em português, e às vezes penso em alemão, mas me confundo com o inglês”.

Sua autopercepção do uso das línguas se apresenta em seu relato da biografia linguística, quando reflete que são “palavras diferentes, para mim é mais fácil encontrar em inglês do que em alemão. Mas isso é porque não pratico o alemão... se eu praticasse... acho

que é comum, né? Eu não pratico o alemão há muito tempo... quer dizer, não é todo dia”. Nesse sentido, procura fornecer uma explicação para sua dificuldade em lembrar termos do alemão, embora seja sua língua materna.

A língua inglesa foi a que recebeu maior espaço em seu relato da biografia linguística, acompanhada do relato da trajetória que construiu com a e por causa da língua inglesa: “O inglês é todo dia, eu uso para o trabalho. Estudo inglês há dez anos, ok, é comum, desde 2014. Mas hoje em dia, todo dia eu ouço e pratico no Duolingo. É todo dia”. Por causa de sua autopercepção, menciona que pensa em inglês, diferentemente do alemão, em que este tipo de interação já é mais rara em seu cotidiano: “Na minha mente, é comum pensar em coisas diferentes em inglês, né, e o alemão eu não uso. Eu usava o alemão quando falava com minha família, no celular, e quando estávamos juntos.” Ademais, em função do menor contato com o alemão, relata dificuldade inclusive de lembrar palavras: “É difícil para mim lembrar palavras em alemão, é mais fácil encontrar na minha mente em inglês” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025).

A percepção de que atingiu a fluência em língua inglesa, fruto de seus anos de estudo, com autoestudo diário em aplicativo e aulas uma vez por semana, também foi parte do relato do informante CbGII ao descrever sua biografia linguística, com destaque para a possibilidade de usar o que aprendeu em viagem realizada à China a negócios: “Foi na minha última visita à China, então, quando falei com pessoas chinesas, percebi naquele momento que era possível: eu conseguia falar em inglês com uma pessoa diferente”. Além disso, mencionou a satisfação em conseguir realizar tarefas a partir da língua inglesa, ouvindo elogios dos parceiros de negociação que o receberam: “Era possível termos uma reunião. Eu... então, quando a outra pessoa disse: ‘Ah, seu inglês está melhor que na última visita’, né” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025).

A independência nas interações também foi tópico do relato do informante CbGII, ao conseguir se comunicar em ambiente de negociações com estrangeiros, utilizando-se do inglês: “E nesse momento, eu... a partir dessa época, da última visita à feira, na semana passada, tive a mesma experiência. Aí percebi que eu não precisava de uma pessoa que falasse inglês comigo [intérprete] - era possível ter a conversa”. Adicionou, uma vez mais, a percepção de que podia, sozinho, comunicar-se e desenvolver seu trabalho, a partir do domínio que construiu na língua inglesa: “Era possível sozinho, eu podia visitar a feira ou ter

uma reunião, era possível termos uma conversa em inglês” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025).

Ao final de seu relato e da produção do mapa mental de sua biografia linguística, apresentou o espanhol como língua mais recente em sua vida e com a qual teve maior facilidade em vivenciar interações em situações cotidianas: “o espanhol veio muito rápido porque tenho uma fábrica na China onde o rapaz morou na Argentina por três anos, né, e aí é comum falarmos em espanhol em vez de usar o inglês, né”. Nesse sentido, a língua espanhola se tornou uma das possibilidades de interação com fornecedores na China, além da língua inglesa.

Para além das interações de trabalho, o espanhol se estende para as viagens aos países de fronteira com o Brasil, ainda que com menor domínio, e muitas vezes recorrendo ao inglês para complementar a comunicação: “E quando visito a Argentina para comprar diferentes coisas, era comum ouvir espanhol. Eu entendo, mas não é igual ao inglês, né. É possível ter uma conversa, mas não em espanhol”. Adicionou que a presença de chineses na Argentina ou Paraguai dá a ele a possibilidade de usar os dois idiomas quando visita esses países: “A pergunta vem em português, né, ou em inglês; é difícil entender espanhol, porque na Argentina ou no Paraguai há muitos chineses. No Paraguai é comum, né, os chineses terem... não é uma fábrica... qual é a expressão correta? Uma loja. Então é mais fácil falar inglês do que espanhol” (CbGII, entrevista e biografia linguística, maio de 2025).

O informante CbGII finalizou, desse modo, seu relato e apresentação da biografia linguística, mencionando as 4 línguas que permeiam seu cotidiano, desde a infância até os dias atuais: alemão/*Deutsch* português, inglês e espanhol. Ademais, a partir do seu relato da biografia linguística e retomando os conceitos de Romaine (1995), é possível inferir CbGII como um falante bilíngue na infância, do *Deutsch* e do português.

A partir do conceito de bilinguismo e da defesa de tipos diferentes de bilinguismo, a partir da idade de aquisição e da forma de condução e estímulos que ocorrem, defendidos por Romaine (1995), inferimos que CbGII é o caso de bilinguismo do tipo 36 em que os pais são bilíngues - falam português e *Deutsch* - e promovem à criança a aquisição dessas línguas, assim como no ambiente onde interagem ocorrem comunicações bilíngues, sendo nesse caso o bilinguismo de línguas mistas (Romaine, 1995). No caso de CbGII, a aquisição do português e do *Deutsch* ocorreu simultaneamente.

Ademais, Romaine (1997) aponta para a possibilidade de ocorrer uma aquisição simultânea ou sequencial das línguas maternas, ficando cada língua atrelada a um contexto diferente e mesmo um domínio diferente. Nos relatos de CbGII, inferimos que esse foi seu caso, constituindo-se em falante bilíngue desde a infância - *Deutsch* e português - e mantendo o estabelecimento de um contexto, um lugar, um domínio diferente ao longo da vida para cada uma das línguas que adquiriu em sua infância.

A seguir, tecemos as análises comparativas e contrastivas das biografias linguísticas dos dois informantes deste estudo, tendo por base as dimensões diatópica, diassexual, diageracional, diastrática e diarreferencial.

4.2.3 Análises comparativas das biografias linguísticas dos informantes

O plurilinguismo presente na vida dos informantes desta pesquisa foi o principal fator para que os escolhêssemos para este estudo de caso. Ademais, apresentaram características também significativas em comum, logo no início das investigações: são falantes plurilíngues, ambos tiveram contato com duas línguas na infância, dedicaram-se a aprender duas línguas adicionais na vida adulta e fazem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística. A partir da utilização dos 10 instrumentos na coleta de dados, foi possível aproximar e contrastar os dados levantados a respeito dos informantes. Nesta subseção apresentamos as ponderações viabilizadas a partir das biografias linguísticas dos informantes com o fio condutor das dimensões diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial. Para a retomada das classificações atribuídas aos informantes a partir das dimensões, sugerimos a observação da tabela 2, apresentada na subseção 4.1.3 desta pesquisa.

Ao observarmos os dados fornecidos pelos informantes CaGI e CbGII de suas biografias linguísticas, encontramos aproximações do ponto de vista da dimensão diatópica. Ambos nasceram e cresceram em cidades do Sul do Brasil, onde se visualiza uma forte presença de comunidades de imigração europeia (italiana e alemã), espaços marcados pelo contato entre o português e as línguas de herança (talian e *Deutsch*). Essas línguas presentes na região marcam a primeira infância de ambos os informantes, por se constituírem como a língua de casa ou a língua da família. Em seus relatos estão presentes traços afetivos de identidade com as línguas, de memórias das interações no seio familiar.

O movimento de mudança para outra cidade, Chapecó (SC), uma cidade moldada pelos ciclos econômicos da agroindústria, apresentou aos dois informantes desafios no mundo do trabalho e da formação, fazendo com que eles buscassem adicionar ao seu repertório linguístico outras duas línguas: inglês e espanhol. Nesse caso, a relação estabelecida com essas duas línguas tem motivação de aperfeiçoamento e novas oportunidades do mundo do trabalho/acadêmico. São relações, para ambos os informantes, dadas pelo pragmatismo, pela necessidade e pelos desafios postos em suas carreiras profissionais, constituindo-se assim uma aproximação do ponto de vista da motivação na busca pelas línguas adicionais.

Ainda dentro da dimensão diatópica, é possível observar contrastes relevantes na biografia linguística dos informantes CaGI e CbGII. A informante feminina é originária de uma área de imigração italiana, tendo sua herança linguística no *talian*, língua à qual ela atribui valor na interação com os avós maternos, com maior ênfase na compreensão, mas que apresentou descontinuidade de estímulo com a mudança dos avós e posterior diminuição das interações sociais com essa língua. Por seu turno, CbGII é originário de contexto geográfico fortemente marcado pelas línguas germânicas, tendo o *Deutsch* sido por ele apresentado como a língua da infância e de casa, e que manteve continuamente sua utilização no contexto familiar até os dias atuais. Nesse sentido, CaGI apresenta um bilinguismo mais de recepção da língua do que de produção, enquanto CbGII apresenta um bilinguismo que foi mantido em suas interações ao longo da vida, de modo mais ativo.

No viés da dimensão diassexual, as biografias linguísticas dos informantes apresentam-se em aproximação quando enfatizamos ambas as trajetórias como marcadas por autonomia linguística e por processos de investimento pessoal no aprendizado de línguas adicionais (inglês e espanhol) na vida adulta, o que sugere uma relação que estabelecem com essas línguas em contextos profissionais.

Retomamos o conceito apresentado em Thun (2000) do papel social do falante dentro da dimensão diassexual: o modo como gênero e função social influenciam as práticas e usos das línguas. Nesse sentido, CaGI, mulher, apresenta relação com as línguas adicionais como instrumento para sua ascensão acadêmica e profissional docente, estabelecendo com elas vínculo na escrita, na leitura e na pesquisa científica, que são contextos que se associam ao capital simbólico do saber e da docência (Bourdieu, 1986, 1998). Em contraste, o informante CbGII, homem, identifica as línguas com o campo prático e econômico, estabelecendo

relação com o inglês e o espanhol nas negociações comerciais internacionais e para a ampliação de redes de trabalho.

A partir da dimensão que relaciona as gerações e a mudança linguística ao longo do tempo, a dimensão diageracional, apesar de se enquadrarem em gerações distintas, é possível apontar aproximações em suas biografias linguísticas, uma vez que ambos possuem repertórios linguísticos em aprimoramento e com intencional investimento pessoal, na vida adulta, indo no sentido da desmistificação proposta por Othero (2017) sobre aprender línguas em tempo dito tardio; corroborando ao argumento do autor, ambos os informantes aprenderam línguas adicionais na vida adulta e fazem delas uso cotidiano.

Ademais, outra aproximação viável é sobre o percurso linguístico dos dois informantes, a partir da ótica da dimensão diageracional (Thun, 2005), em um processo contínuo de deslocamento linguístico, o qual atravessa três gerações familiares: a geração dos avós, marcada pela vitalidade das línguas de imigração (talian e *Deutsch*); a geração dos pais, que vivenciou a repressão ou o silenciamento dessas línguas nos espaços públicos e escolares; a geração dos informantes CaGI e CbGII, os quais já nasceram em contexto de interações predominantemente em português. Entretanto, apesar desse processo, ambos os informantes reconstruíram o contato com outras línguas em face de novas motivações, que são profissionais, educacionais ou de mobilidade social.

Nas trajetórias de ambos os informantes, segundo seus relatos, ocorreu um rompimento na cadeia de transmissão natural das línguas de herança, fenômeno amplamente descrito na literatura da Dialetologia Pluridimensional e Relacional e da sociolinguística brasileiras (Altenhofen, 2004; Horst; Krug, 2021; Binsfeld, 2015). Os avós de CaGI e os pais de CbGII constituíram o elo da manutenção linguística, como guardiões das formas dialetais trazidas pelos imigrantes europeus e que foram preservadas no ambiente familiar. Entretanto, e infelizmente, houve a influência da política de nacionalização do Estado Novo (1937-1945), que interferiu nesse contexto, com as ideologias linguísticas do período, que valorizavam o português como símbolo de unidade nacional e marginalizavam as línguas de imigração, vistas como obstáculo à integração (Altenhofen, 2004; Werle, 2012).

Esse período da história do país e sua ideologia produziram um efeito de autocensura linguística e de apagamento cultural, levando muitos pais (como os de CaGI) a evitarem intencionalmente o ensino do talian aos filhos, como forma de proteção social e escolar. O

resultado foi o encolhimento funcional das línguas de imigração, que passam a ser restritas ao convívio afetivo com os avós ou aos espaços comunitários.

O movimento de substituição e reconfiguração dos repertórios linguísticos é também traço de aproximação na dimensão diageracional entre CaGI e CbGII. Ambos buscaram por línguas adicionais na vida adulta, atribuindo a elas lugar de importância em suas trajetórias profissionais. Podemos aproximar esse movimento de diminuição do uso das línguas de imigração e substituição por línguas predominantemente voltadas ao mundo do trabalho ao que Thun (1998, 2005) denomina variação diageracional, que é marcada por transformações linguísticas entre gerações e pela reinterpretação das línguas como recursos identitários e comunicativos.

Ademais, a sucessão das línguas da biografia linguística dos informantes CaGI e CbGII no eixo temporal (talian/*Deutsch* - português - inglês/espanhol) revela não apenas uma perda, mas também adaptação ecolinguística: isto é, a capacidade dos indivíduos de ajustar seu repertório às demandas do meio sociocomunicativo, conforme argumenta Haugen (1972) e como também retomam Krug e Horst (2021) na análise das línguas em contato no Sul do Brasil.

Do ponto de vista da dimensão diastrática, apesar de se enquadrarem em estratos sociais de escolaridade distintos, as biografias linguísticas dos informantes se aproximam, pois ambos apresentaram mobilidade social ascendente e ampliaram seus repertórios linguísticos em função de necessidades profissionais e de estudo. Ademais, ambos expressam valor instrumental em relação a uma das línguas, o inglês, como capital simbólico (Bourdieu, 1982) de prestígio e de competência da comunicação global.

Também ficaram aparentes contrastes das biografias linguísticas dos informantes na dimensão diastrática: CaGI tem alta escolarização (doutorado) e formação na área de Linguagens, resultando em uma competência metalinguística elevada e uso acadêmico das línguas. Já CbGII possui ensino médio incompleto, é empresário e autodidata no aprendizado de línguas por meio de aplicativos, autoestudo, aula particular e experiências de viagem. Desse modo, enquanto CaGI apresenta-se na mais alta classe social intelectual, CbGII integra a elite econômica local, ambos reforçando o papel da língua inglesa como marcador de prestígio, mas em esferas distintas (acadêmica e comercial).

Do ponto de vista da dimensão diarreferencial, em que estão em foco as funções e os contextos de uso das línguas, as biografias linguísticas dos informantes CaGI e CbGII

apontam para o reconhecimento da língua inglesa como a de maior alcance comunicativo mundial, ultrapassando em alguma medida a importância dada à própria língua de sua infância - como foi o caso de CbGII, que preferiu explicitar seu mapa mental da biografia linguística em inglês, mas que, por outro lado, realizara toda a entrevista dos termos de parentesco em *Deutsch*.

Há uma aproximação parcial das biografias linguísticas na dimensão diarreferencial no tocante às línguas estrangeiras - inglês e espanhol - pois ocupam na biografia linguística dos informantes papéis referenciais distintos, mas também centrais. Isso porque CaGI faz uso dessas línguas em leituras e publicações acadêmicas, enquanto CbGII faz uso dessas mesmas línguas nas interações de trabalho e viagens.

Outro contraste que se apresentou na dimensão diarreferencial foi o lugar das línguas na biografia linguística de cada informante. Para CaGI, o português é a língua de produção e do ensino, já o inglês e o espanhol são línguas de leitura, compreensão e tradução; nesse sentido, ocorre uma predominância do uso receptivo e acadêmico das línguas adicionais. Já Para CbGII, o inglês é a língua de fala e das negociações em sua empresa, com uma predominância do uso produtivo e interacional desta língua adicional.

As línguas de imigração na biografia linguística dos informantes CaGI e CbGII, em uma observação na dimensão diarreferencial, ocupam papéis distintos. O talian, para CaGI, apresenta-se como uma língua emotiva e memorial, porém sem função comunicativa cotidiana. Por seu turno, o *Deutsch*, para CbGII, ainda desempenha função identitária familiar, em uso nas interações, embora com menor frequência do que era na sua infância.

Outrossim, em relação aos tipos de bilinguismo inferidos a partir da biografia linguística dos informantes CaGI e CbGII, observamos aproximação na forma como as línguas estiveram presentes no convívio familiar e com a comunidade, conduzindo a uma classificação de bilinguismo tipo 6 para ambos, cenário em que os pais são bilíngues, e as interações do entorno ocorrem em duas línguas, logo classificou-se como bilinguismo de línguas mistas (Romaine, 1995). Entretanto, o domínio e o lugar que cada língua adquirida na infância pelos informantes ocupa em suas vidas na atualidade se apresentou de modo discrepante. CaGI expressou sobre o talian que a língua esteve sempre atrelada ao âmbito familiar, na figura de seus avós maternos, mas que na atualidade faz parte de suas memórias, muito mais do que um uso cotidiano. Já CbGII mantém o *Deutsch* como a língua da família, em utilização frequente com seus familiares até os dias atuais.

Em suma, na atualidade, do ponto de vista da biografia linguística de ambos os informantes, ocorre uma aproximação do ponto de vista da vivência de um plurilinguismo contemporâneo híbrido, em que o português é a língua de socialização principal, o inglês atua como língua de capital global e as línguas de imigração se mantêm mais como vestígios afetivos ou referenciais, ou como uso esporádico e pontual.

4.3 Análise de documento escolar dos informantes da pesquisa

A decisão por buscar analisar documentos escolares fornecidos pelos informantes desta pesquisa esteve pautada na possibilidade de acesso a elementos relevantes da trajetória formativa e de escolarização dos informantes, assim como suas experiências linguísticas vivenciadas na infância e adolescência. O boletim, por exemplo, é o registro formal do desempenho estudantil, mas também registra os componentes curriculares aos quais os informantes tiveram acesso, assim como traz informações do contexto em que a escolarização ocorreu e também fornece pistas sobre o acesso a diferentes línguas, assim como as condições desse contato com as línguas, durante o processo de escolarização.

Por essa perspectiva, observar os dados contidos em um boletim escolar não passa apenas por verificar frequência e notas, mas por fornecer informações dos ecossistemas linguísticos aos quais pertenceram/pertencem os informantes da pesquisa. Ademais, buscaram-se visualizar as possíveis marcas do incentivo ou apagamento de línguas de herança, assim como os reflexos de tais vivências na constituição do repertório linguístico dos informantes, desde a escola até a atualidade.

A observação da presença (ou mesmo ausência) de línguas adicionais no currículo e sua relação no ambiente escolar faz com que a análise dialogue com os pressupostos teóricos fundantes desta pesquisa: a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional em interface com a Ecolinguística. Ambas as abordagens valorizam a complexidade dos percursos formativos nos contextos multilíngues. É sabido do potencial de discussão dessa temática e que, portanto, apenas tivemos condições de fazer alguns apontamentos, os quais se apresentam na sequência, e que trouxeram a percepção de que temáticas como a da vida escolar em contextos multilíngues é assunto para ser multiplicado e aprofundado em novas pesquisas.

O objetivo específico 1 desta pesquisa - levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes - foi o norteador das análises dos dados coletados a

partir do acesso ao documento escolar de cada um dos informantes. Ademais, o olhar sobre esses dados tenta ser, ainda que de maneira contida, dadas as limitações de um estudo com poucos participantes, um ponto de reflexão em contrário ao que pesquisas da área da psicologia nas décadas de 1950 e 1960 postularam sobre o bilinguismo - em que a presença de duas línguas era classificada como risco para o êxito escolar.

Infelizmente, ao longo da história da ciência da linguagem, houve autores que defendessem que escores inferiores em testes de inteligência e linguagem estavam associados ao bilinguismo, chegando a postular sinais de *linguistic deficiency* ou mesmo de *language handicap* na infância, sobretudo nos anos de escolarização elementar (Darcy, 1963; Jensen, 1962). Nesse sentido, o olhar sobre o perfil estudantil de nossos informantes - bilíngues em sua infância e aprendizes de línguas adicionais na vida adulta -, busca promover uma reflexão em contrário do que essas postulações equivocadas lançaram no cenário científico décadas atrás.

4.3.1 Documento escolar da informante CaGI

Por meio do acesso ao histórico escolar do ensino médio da informante CaGI, pudemos tecer algumas percepções sobre seu processo de escolarização e nuances do período de seu desenvolvimento como estudante em conformidade com questões contextuais históricas e de sua localidade. A fim de estabelecer uma organização para nossa argumentação a partir dos dados levantados, sistematizamos na sequência o que pudemos coletar do histórico escolar da informante (anexo 6). A sistematização dos dados pode ser apreciada no quadro a seguir:

Quadro 1: Sistematização dos dados do histórico escolar - informante CaGI

Categoria	Dados e observações	Possíveis interpretações
Ano escolar	Ensino médio - 1o, 2o e 3o anos	Ensino médio completo: continuidade na trajetória educacional formal
Idade à época	entre 14 e 16 anos	Escolarização com um ano de adiantamento em relação à faixa etária correta, sem interrupções ou repetição de ano escolar

Localização da escola	Quilombo, Oeste de Santa Catarina	Escolarização ocorreu em uma região de forte presença de imigrantes italianos, proporcionando convívio com riqueza de estímulo linguístico, ainda que na escola a prioridade era para a língua portuguesa
Rede de ensino	Pública estadual	À época, não havia políticas de educação bilíngue no ensino público; ensino voltado para a língua majoritária, sem valorização das línguas de herança
Disciplinas de línguas presentes	Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna Inglês	Currículo padrão do ensino médio brasileiro; presença da língua inglesa como primeiro contato sistemático com uma língua adicional, ainda que sem abordagem bilíngue ou plurilíngue
Desempenho em línguas	Língua Portuguesa e Literatura: 8,5 - 1o ano; 8,3 - 2o ano; 7,6 - 3o ano Língua Estrangeira Moderna Inglês: 8,6 - 1o ano; 8,1 - 2o ano; 8,5 - 3o ano	Competência linguística sólida, pelo bom desempenho contínuo em ambas as disciplinas; ainda que a ligeira queda no desempenho em português no 3o ano possa sugerir desmotivação, fadiga ou dificuldade pontual; desempenho estável em língua inglesa - sugerindo afinidade com o aprendizado de línguas adicionais
Notas em outras disciplinas	História: 8,8 - 1o ano; 8,2 - 2o ano; 8,8 - 3o ano Geografia: 8,6 - 1o ano; 8,5 - 2o ano; 8,7 - 3o ano Matemática: 8,6 - 1o ano; 8,7 - 2o ano; 7,8 - 3o ano Física: 8,3 - 1o ano; 8,5 - 2o ano; 8,8 - 3o ano Química: 8,5 - 1o ano; 9,0 - 2o ano; 9,0 - 3o ano Filosofia: 8,1 - 2o ano; 7,7 - 3o ano Artes: 9,0 - 1o ano Sociologia: 8,0 - 2o ano; 8,0 - 3o ano Biologia: 9,1 - 1o ano; 8,7 - 2o ano; 8,7 - 3o ano	Elevado desempenho acadêmico em diversas áreas; perfil de estudante dedicada, com bom aproveitamento global do conhecimento; constância no bom desempenho, reforço da hipótese de bom domínio das ferramentas linguísticas fundamentais para aprendizagem escolar
Comentários de professores	Não há comentários nem parecer pedagógico, apenas as médias de cada ano	Sem pareceres individualizados, provável relação com práticas pedagógicas burocratizadas, possível não reconhecimento do repertório linguístico da estudante
Indícios de escolarização bilíngue	Não há indícios	Estudante vivenciou o bilinguismo

		em casa, mas essa característica não foi contemplada ou reforçada pela escola; silenciamento de línguas de imigração compatível com o histórico de repressão de línguas minoritárias (como o talian) no Brasil
Oferta de línguas de imigração/minoritárias	Não há indícios	Aponta para o não reconhecimento de línguas minoritárias; ausência de políticas linguísticas inclusivas e hegemonia da língua portuguesa como língua única de instrução
Registro de frequência	Não consta do documento	Possível relação com normas vigentes à época; ou possível migração de sistema de registro manual para digitalizado, podendo interferir na manutenção dos dados

Fonte: elaborado a partir do boletim escolar cedido pela informante CaGI.

Em observação às datas constantes do documento e em relação à data de nascimento da informante CaGI, fica perceptível que sua escolarização se deu com um ano de adiantamento em relação à faixa etária correta, sem interrupções ou repetição de ano escolar. Diante dessa percepção, foi possível inferir que sua entrada foi antecipada no ensino fundamental ou mesmo que tenha ocorrido uma progressão escolar em sua trajetória. Em entrevista complementar à entrega do documento escolar, a informante CaGI relatou que, em 1998, iniciou sua vida escolar no pré-escolar 1, em idade prevista para a turma; entretanto, em 1999, quando adentraria ao pré-escolar 2, a educação infantil se tornou obrigatória, e a escola onde estudava não contava com vagas suficientes. Nesse sentido, segundo seu relato: “eles adiantaram alguns alunos para o primeiro ano que já estavam semialfabetizados, tipo eu que já conhecia todas as letras, números e escrevia tudo em caixa alta” (CaGI entrevista, junho de 2025).

A progressão do ano escolar foi vista positivamente por sua família à época: “Minha irmã tinha começado pedagogia e achou o máximo” (CaGI, entrevista, junho de 2025). Ademais, essa progressão teve consequência por toda sua vida escolar e até acadêmica: “E assim eu fui para o primeiro ano, sempre fui a mais nova em todas as turmas que estudei, no ensino médio eu chegava a ser dois anos mais nova que meus colegas. Na graduação também, no mestrado no doutorado” (CaGI, entrevista, junho de 2025).

Sobre o contexto em que se deu a escolarização da informante CaGI, pela localidade da escola, município de Quilombo, Oeste de Santa Catarina, pode-se inferir que ocorreu em região com marcante presença de imigração italiana, o que promoveu um convívio rico em estímulos linguísticos, mesmo que a escola não promovesse o estudo da língua das famílias imigrantes, mas que a língua (talian) esteve presente no entorno social. À época dos anos escolares da informante CaGI, não havia políticas para uma educação bilíngue no ensino público, ocorrendo a priorização da língua majoritária - o português - em detrimento das línguas de herança, ainda que essas tivessem forte presença na região em que a escola se insere.

O currículo escolar sob o qual a informante CaGI obteve sua escolarização segue um padrão regular do ensino brasileiro, com a presença da língua inglesa como contato sistemático com uma língua adicional, ainda que não tenha proporcionado uma abordagem bilíngue ou plurilíngue, como se pode inferir a partir do documento (anexo 6) e dos dados sistematizados no quadro apresentado ao início desta subseção.

Em relação às competências linguísticas, como se pode verificar no documento escolar da informante CaGI (anexo 6) e no quadro elaborado, a vida escolar da informante apresenta bom desempenho contínuo tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, podendo sugerir, pela sua característica de bilinguismo da infância, afinidade com o aprendizado de línguas adicionais. Ainda no sentido de comentar seu rendimento escolar, pode-se apontar o elevado desempenho acadêmico em diferentes áreas - sugerindo um perfil de dedicação, aproveitamento global do conhecimento, assim como a constância em seu bom desempenho, que pode ser alinhado a seu bom domínio das ferramentas linguísticas fundamentais para que se efetive a aprendizagem escolar.

Do ponto de vista da elaboração dos pareceres da aprendizagem, em sua escola não eram fornecidos pareceres individualizados, sugerindo uma relação com práticas pedagógicas mais burocratizadas e padronizadoras da avaliação, comumente seguidas à época da escolarização da informante CaGI. Nesse sentido, é provável que as competências linguísticas da informante não tenham sido efetivamente percebidas e valorizadas em seu espaço escolar, assim como o de muitas outras crianças que, como ela, vivenciaram um ambiente multilíngue e propício ao desenvolvimento das competências linguísticas. A informante feminina vivenciou o bilinguismo em sua família, mais especificamente em sua casa; entretanto, essa característica de seu desenvolvimento não foi contemplada ou mesmo reforçada pela escola, a

partir de um silenciamento das línguas de herança e que é compatível com o histórico de repressão das línguas minoritárias - como é o caso do talian - no Brasil.

A percepção dessas questões, a partir do documento escolar da informante CaGI (anexo 6), de uma escola no Oeste catarinense não possuir elementos pedagógicos em seu currículo que favoreçam a presença das línguas de imigração, pode também apontar para a ausência de políticas linguísticas inclusivas na região, assim como acusa a presença da hegemonia da língua portuguesa como língua única de instrução, mesmo em uma região marcada pela presença de muitas outras línguas.

Em linhas gerais, a observação do documento escolar da informante CaGI (anexo 6) pode sugerir uma trajetória educacional realizada em escola pública, situada em uma região historicamente marcada pela imigração italiana. Segundo o documento, que trata do ano letivo de 1999, a informante feminina, à época estudante do oitavo ano do ensino fundamental, obteve conceitos altos na maioria das disciplinas escolares, em especial nas disciplinas de língua portuguesa (com conceito “muito bom”) e língua inglesa (“bom”).

Para além do desempenho em língua portuguesa e língua inglesa, observado a partir do documento, vale ressaltar a presença de outra língua no currículo, porém a ausência de valorização às línguas que estão presentes na região, é um provável apagamento dessa herança linguística no ambiente escolar. Esse apagamento pode servir para a observação das políticas educacionais e das ideologias linguísticas presentes no contexto educacional da época, pouco favoráveis à valorização de línguas minoritárias.

Por seu turno, um bom desempenho acadêmico e também a exposição formal à língua inglesa podem ter favorecido a construção de uma identidade linguística que é mais propícia ao aprendizado de línguas estrangeiras na trajetória formativa da informante CaGI. Nesse sentido, pode ter havido uma influência positiva na decisão da informante de retomar o estudo de línguas quando chegou à vida adulta, assim como também sua infância bilíngue, no convívio com duas línguas em seu entorno familiar, também pode ter sido favorável para tal decisão.

Obtivemos, a partir do documento escolar da informante CaGI (anexo 6), a percepção de que esse documento pode oferecer uma visão complementar à biografia linguística da informante CaGI, possibilitando revelar tanto estímulos quanto silenciamentos das línguas que moldaram a trajetória plurilíngue da informante e que formam sua identidade e biografia

linguísticas. Apresentamos, na sequência, as observações e considerações em torno do documento escolar do informante CbGII.

4.3.2 Documento escolar do informante CbGII

A partir do acesso ao histórico escolar do ensino fundamental do informante CbGII, foi possível tecer algumas percepções sobre seu processo de aprendizagem formal e nuances do período de sua escolarização em conformidade com questões contextuais históricas e de sua localidade. A fim de estabelecer uma organização para nossa argumentação, a partir dos dados levantados, sistematizamos na sequência as informações que coletamos do histórico escolar do informante masculino (anexo 7). A sistematização dos dados pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 2: Sistematização dos dados do histórico escolar - informante CbGII

Categoria	Dados e observações	Possíveis interpretações
Ano escolar	Ensino fundamental - 1o ao 8o anos	Ensino fundamental completo: continuidade na trajetória educacional formal
Idade à época	entre 7 e 15 anos	Escolarização com realização na faixa etária correta, prevista para a época, sem interrupções ou repetição de ano escolar
Localização da escola	Blumenau, Vale do Itajaí, Nordeste de Santa Catarina	Escolarização ocorreu em uma região de forte presença de imigrantes alemães em sua base da colonização, mas que também contou com a chegada de italianos, poloneses e portugueses; tal fato proporcionou convívio com riqueza de estímulo linguístico, ainda que na escola a prioridade era para a língua portuguesa e língua inglesa
Rede de ensino	Pública estadual	À época, havia poucas iniciativas de educação bilíngue (português/alemão) no ensino público; ensino voltado para a língua majoritária, sem

		registro da valorização das línguas de herança
Disciplinas de línguas presentes	Comunicação e expressão oral; Comunicação e expressão escrita (1a à 4a séries) Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna Inglês (7a e 8a séries)	Currículo padrão do ensino fundamental brasileiro; presença da língua inglesa como primeiro contato sistemático com uma língua adicional, a partir da 5a série, ainda que sem abordagem bilíngue ou plurilíngue
Desempenho em línguas	Comunicação e expressão oral: conceito “B” - 1a, 2a, 3a e 4a séries; Comunicação e expressão escrita: conceito “B” - 1a, 2a, 3a e 4a séries; Língua Portuguesa: conceito “R” - 5a série, conceito “B” - 6a série, nota 8 - 7a série, nota 6 - 8a série; Língua Estrangeira Moderna Inglês: nota 8 - 7a série, nota 6 - 8a série	Conceito “B” - bom - atingido de 1a a 4a séries nas disciplinas de Comunicação e expressão oral e em Comunicação e expressão escrita aponta para desempenho satisfatório, ainda que não tenha alcançado conceito “ótimo”, provavelmente influenciado pela coexistência das línguas “de casa” e da interação social. Conceito “R” em língua portuguesa na 5a série, mínimo necessário para aprovação, aponta para possíveis fragilidades no domínio da língua formal, avançando para conceito “B” na 6a série, denotando evolução da aprendizagem. Alteração da conceitualização para notas na 7a e 8a séries, atingiu notas 8 e 6, respectivamente, sugerindo desempenho primeiramente acima e depois abaixo da média necessária à aprovação.
Notas em outras disciplinas	Educação Artística: conceito “Ótimo” - da 1a à 3a série; conceito “Bom” - 4a série; conceito “Ótimo” na 5a série e “bom na 6a série; notas 9,0 e 10 - 7a e 8a série, respectivamente Educação Física: conceito “Ótimo” - da 1a à 3a série; conceito “Bom” - 4a, 5a e 6a séries; nota 10 - 7a e 8a séries Integração Social: conceito “Ótimo” - da 1a à 3a série;	Elevado desempenho acadêmico em disciplinas de cunho prático/sinestésico; desempenho consistente e constante em áreas de formação cidadã e social; desempenho com oscilações em disciplinas que demandam maior abstração e leitura, mas com visível recuperação do desempenho nos anos finais.

	conceito “Bom” - 4a série Educação Religiosa: conceito “Ótimo” - 1a e 3a séries; conceito “Bom” - 2a, 4a, 5a e 6a séries; notas 10 e 8,0 - 7a e 8a séries, respectivamente Iniciação a Ciências e Programas de Saúde: conceito “Ótimo” - 1a e 3a séries; conceito “Bom” - 2a e 4a séries Matemática: conceito “Bom” - 1a, 2a, 3a, 4a, 5a e 6a séries; notas 6,0 e 10 - 7a e 8a séries, respectivamente História: conceito “Bom” - 5a série; conceito “Regular” - 6a série; notas 9,0 e 7,0 - 7a e 8a séries, respectivamente Geografia: conceito “Bom” - 5a série; conceito “Ótimo” - 6a série; notas 8,0 e 7,0 - 7a e 8a séries, respectivamente Organização Social e Política do Brasil: nota 6,0 - 8a série Educação Moral e Cívica: nota 9,0 - 7a série Ciências e Programas de Saúde: conceito “Bom” - 5a série; conceito “Ótimo” - 6a série; notas 9,0 e 6,0 - 7a e 8a séries, respectivamente Iniciação para o Trabalho: conceito “Ótimo” - 5a série; conceito “Bom” - 6a série; notas 9,0 e 10 - 7a e 8a séries, respectivamente	
Comentário de professores	Não há comentários nem parecer pedagógico, apenas os conceitos e as médias de cada série	Sem pareceres individualizados, provável relação com práticas pedagógicas burocratizadas, possível não reconhecimento do repertório linguístico da estudante
Indícios de escolarização bilíngue	Não há indícios	Estudante vivenciou o bilinguismo em casa, mas essa característica não foi contemplada ou reforçada pela escola; silenciamento de línguas de imigração compatível com o histórico de

		repressão de línguas minoritárias (como o <i>Deutsch</i>) no Brasil
Oferta de línguas de imigração/minoritárias	Não há indícios	Aponta para o não reconhecimento de línguas minoritárias; ausência de políticas linguísticas inclusivas e hegemonia da língua portuguesa como língua única de instrução
Registro de frequência	entre 96% e 100%	Notável assiduidade, mantendo a sequência das aprendizagens e construindo no estudante o engajamento nas rotinas escolares

Fonte: elaborado a partir do histórico escolar cedido pelo informante CbGII.

A partir da visualização do quadro, elaborado com os dados constantes do histórico escolar do informante CbGII, é possível sugerir o perfil de um estudante assíduo, com bom desempenho geral, mas com uma trajetória escolar marcada por oscilações na língua portuguesa, provavelmente relacionadas ao contexto de bilinguismo de infância não reconhecido institucionalmente. Esse perfil observado a partir do documento escolar se alinha à vivência de um adulto plurilíngue, o qual deu continuidade ao seu aprendizado na vida adulta, buscando línguas adicionais e construindo uma trajetória profissional, amparada em habilidades comunicativas e práticas de interações cotidianas, como é o caso de seu trabalho com vendas e subsequentemente liderando sua própria empresa no mesmo ramo.

Outra observação viável a partir do documento escolar do informante CbGII (anexo 7) é a continuidade na trajetória da educação formal, tendo concluído o ensino fundamental, com elevada assiduidade (percentuais de presença entre 96% e 100%). Sua escolarização se realizou na faixa etária prevista para a época, sem interrupções ou repetição de ano escolar. Esse fator pode sugerir disciplina, assiduidade e boa integração ao ambiente escolar; tais aspectos provavelmente contribuíram para o desenvolvimento de rotinas de cumprimento de tarefas, mais tarde possivelmente úteis em sua trajetória profissional.

A escolarização do informante CbGII, de acordo com o documento escolar (anexo 7), se deu em uma região com forte presença de imigrantes alemães em sua base da colonização, mas que também contou com a chegada de italianos, poloneses e portugueses. Estudar em escola pública em um entorno multilíngue provavelmente proporcionou ao informante um

convívio com riqueza de estímulo linguístico, mesmo que na escola a prioridade fosse para a língua portuguesa e a língua inglesa. Todavia, o currículo escolar da época em que o informante CbGII cursou o ensino fundamental privilegiava o português como língua nacional e o inglês como língua adicional, sem reconhecimento das línguas de imigração; tal cenário sugere que a experiência de uma infância bilíngue (*Deutsch* + português) foi a realidade apenas de casa, sem espaço de valorização formal para a língua da família. Esse é um silenciamento que reflete políticas de repressão linguística e hegemonia do português.

À época registrada no documento, havia poucas iniciativas de educação bilíngue (português/alemão) no ensino público; logo, o ensino se organizava voltado para a língua majoritária, sem registro da valorização das línguas de herança. O currículo escolar, inferido a partir das disciplinas constantes do documento (anexo 7), apresenta-se como padrão do ensino fundamental brasileiro da época, tendo a língua inglesa como primeiro contato sistematizado com uma língua adicional, a partir da 5ª série, mesmo que sem abordagem bilíngue ou plurilíngue.

Em se tratando do desempenho escolar do informante CbGII, observável a partir de seu histórico escolar do ensino fundamental, ressalta-se o Conceito “B” (bom), constante de 1ª a 4ª séries, nas disciplinas de Comunicação e expressão oral e em Comunicação e expressão escrita. Tal desempenho sugere um aproveitamento satisfatório, mesmo que não tenha alcançado o conceito “ótimo”, o que pode ter sido resultante da coexistência das línguas - a “de casa” (*Deutsch*) e da interação social (português).

Ao observarmos o aproveitamento em língua portuguesa na 5ª série, o informante CbGII tem registrado o conceito “R” (regular), o qual equivale ao mínimo necessário para obter a aprovação. Nesse sentido, tal conceito pode sugerir possíveis fragilidades no domínio da língua formal por parte do informante. Ocorreu, entretanto, um avanço para o conceito “B” (bom) na 6ª série; sugere-se a partir desse dado uma evolução da aprendizagem. Já na 7ª e na 8ª série, os conceitos avaliativos foram alterados para notas numéricas de zero a dez. O informante CbGII atingiu nota 8,0 na 7ª série e nota 6,0 na 8ª série; observa-se desempenho primeiramente acima e depois abaixo da média para a aprovação, que pode estar relacionado a uma maior complexidade nos conteúdos abordados no ano de conclusão do ensino fundamental.

Em relação ao desempenho do informante CbGII em disciplina de língua inglesa, observou-se em seu documento escolar que foi um desempenho satisfatório no primeiro

contato - obteve nota 8,0 na 7ª série, a primeira em que a disciplina foi oferecida. Entretanto, no ano subsequente, ocorreu uma queda no desempenho do informante CbGII, pois obteve nota 6,0 na 8ª série, sendo esse aproveitamento abaixo do necessário para a aprovação na disciplina, de acordo com os parâmetros educacionais estabelecidos à época. Essas oscilações de desempenho podem sugerir um domínio da língua adicional na sistematização escolar de maneira não linear; entretanto, já na vida adulta, a retomada dos estudos de língua adicional pode ter sido motivada e influenciada positivamente pela experiência bilíngue de infância, em espaço que demandou flexibilidade cognitiva do informante CbGII, ora interagindo em *Deutsch* ora em português.

O histórico escolar do informante CbGII também revela excelente desempenho em disciplinas práticas e criativas (como é o caso de Educação Artística, Educação Física e Iniciação ao Trabalho), assim como também revela consistência em áreas sociais e cívicas (como é o caso de Educação Religiosa, Integração Social, Educação Moral e Cívica). Por seu turno, as disciplinas de maior exigência de abstração, como português, história, matemática, apresentaram oscilações de desempenho, ainda que com recuperações relevantes - como por exemplo, a obtenção de nota 10 em Matemática, na 8ª série.

É possível inferir, ao observar o perfil de estudante apresentado no documento escolar do informante CbGII, que ele possui uma aprendizagem que se aproxima mais do concreto, do que é prático e aplicado. Nesse viés, é possível sugerir uma conexão desse perfil à escolha da profissão no empreendedorismo. Ademais, houve também um elevado desempenho acadêmico nas disciplinas que possuem um cunho mais prático ou sinestésico, assim como um desempenho consistente e constante em áreas de formação cidadã e social. Entretanto, disciplinas que demandam maior abstração e leitura resultaram em um desempenho com oscilações, ainda que obtendo visível recuperação do desempenho nos anos finais.

A ausência de pareceres individualizados no histórico escolar do informante CbGII pode sugerir uma relação com práticas pedagógicas mais burocratizadas, assim como acusa um possível não reconhecimento do repertório linguístico do estudante, pois essa percepção demandaria um currículo voltado ao desenvolvimento individual do estudante, considerando as potencialidades que ele traz de sua vivência externa à escola. O informante CbGII vivenciou o bilinguismo em casa, porém infelizmente essa característica não foi contemplada ou reforçada pela escola - fato que acusa o silenciamento de línguas de herança, compatível com o histórico de repressão de línguas minoritárias (como o *Deutsch*) no Brasil.

Além do desempenho e aproveitamento escolar do informante CbGII, seu histórico escolar permitiu a observação de sua notável assiduidade, com percentuais de frequência entre 96% e 100%; nesse sentido, pode-se inferir que manteve a sequência das aprendizagens, e esse fator também auxiliou o estudante no engajamento nas rotinas escolares. Adicionado a isso, seu histórico escolar aponta para um perfil de resiliência acadêmica: mesmo com a ocorrência de oscilações em áreas abstratas, o informante demonstrou capacidade de recuperação e adaptação, apresentando retomadas de boa performance acadêmica.

Traços da vida estudantil do informante CbGII, aparentes em seu histórico escolar, podem sugerir implicações positivas para sua realidade atual: a vivência plurilíngue de infância, mesmo silenciada pela escola, favoreceu a manutenção e ampliação do repertório linguístico ao longo da vida; ademais, o destaque em áreas práticas, criativas e sociais pode ter se conectado ao seu percurso profissional como empresário, atividade que exige habilidades de liderança, comunicação e resolução de problemas de forma aplicada e com grande frequência.

4.3.3 Análises comparativas dos documentos escolares dos informantes

Analisar aspectos da trajetória escolar dos informantes desta pesquisa, a partir da observação de seus históricos escolares, permitiu uma melhor compreensão da importância das línguas na construção do plurilinguismo dos informantes, em conformidade com os desafios e as demandas por formação e aprimoramento com os quais os informantes foram deparados no contexto multilíngue de onde são originários. As aproximações dos informantes CaGI e CbGII os colocaram no foco de nossa pesquisa: falantes plurilíngues, tiveram contato com duas línguas na infância, dedicaram-se a aprender duas línguas adicionais na vida adulta e fazem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística.

Nesta subseção, discorreremos sobre as comparações (aproximações e contrastes) dos dados dos documentos escolares dos informantes viabilizadas na ótica das dimensões diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial (DPR). Para a retomada das classificações atribuídas aos informantes a partir das dimensões, sugerimos a observação da tabela 2, apresentada na subseção 4.1.3 desta pesquisa.

O olhar de comparação entre os dados do documento escolar dos informantes CaGI e CbGII nos permitiu tecer contrastes e aproximações. Direcionando nossas observações a

partir da dimensão diageracional, foi possível obter a percepção da aproximação, apesar de pertencerem a gerações distintas, no tocante ao período em que cumpriram a etapa escolar de sua formação. Ambos os informantes foram escolarizados em décadas de consolidação da língua portuguesa como língua única de instrução, que constituiu um período de ausência de políticas bilíngues nas redes públicas. O resultado desse fator pode ser visualizado em ambos os documentos escolares dos informantes, com a educação formal tendo ocorrido em português, sem a presença de disciplinas de valorização das línguas de imigração, ainda que tão presentes na região onde a escolarização se sucedeu.

No mesmo sentido, pode-se inferir que suas formações escolares se situam em fases do sistema educacional brasileiro que se definem linguisticamente por uma educação homogeneizadora, resultante de uma política de nacionalização imposta durante a Era Vargas. Por outro lado, contrastes também foram perceptíveis quando da observação dos documentos escolares dos informantes CaGI e CbGII. O documento de CaGI registra o percurso de seu ensino médio, cursado na década de 1990/2000. Esse período da educação brasileira é marcado pela expansão das universidades e do ensino técnico, o que poderia sugerir que mais oportunidades estavam disponíveis no entorno social/educacional para ela do ponto de vista de uma formação continuada. Por outro lado, o documento escolar de CbGII aponta para sua conclusão do ensino fundamental em período anterior, na década de 1980. À época de sua escolarização, CbGII vivenciou um sistema educacional com maior ênfase em uma formação moral e cívica, formação cidadã e de reconstrução dos valores democráticos.

Ademais, outro contraste aparente na observação dos documentos escolares dos informantes desta pesquisa é a progressão e continuidade dos níveis de escolarização, vista nos documentos e reforçada pelos demais dados fornecidos pelo informantes a partir da aplicação de outros instrumentos de coleta utilizados neste estudo de caso. CaGI revela uma trajetória educacional mais longa e contínua, culminando na formação superior e pós-graduação; seu documento escolar fornecido foi o do ensino médio completo. Já CbGII forneceu seu documento do ensino fundamental completo, porém declarou durante as entrevistas que sua formação escolar total foi interrompida antes da conclusão do ensino médio. Esse dado discrepante aponta para um limite geracional nas oportunidades de ingresso, de incentivo e oportunidades à escolarização a que os informantes tiveram acesso.

Já do ponto de vista da dimensão diasssexual, visualizamos uma aproximação nos documentos escolares dos informantes CaGI e CbGII, pois em ambos os documentos fica

aparente uma uniformidade das práticas educacionais e avaliativas sem distinção entre estudantes meninos e estudantes meninas. Esse dado se alinha historicamente à superação da separação da formação por gênero, presente no Brasil 1971, quando reformas educacionais (Lei nº 5.692/1971) instituíram a obrigatoriedade do 1º e 2º graus e o currículo passou a ser unificado; desse modo, a divisão por gênero foi oficialmente extinta na educação brasileira, embora persistissem resquícios culturais e estruturais dessa separação por muitas décadas.

Considerando-se a contemporaneidade da educação brasileira, esse dado pode soar bastante distante da realidade, porém, durante a República Velha (1889-1930), mesmo com a ampliação do ensino no Brasil, ainda havia a divisão de currículos por gênero (Almeida, 1998; Louro, 1997; Vidal, 2002). Durante a República Velha, as escolas regulares (que formavam professores/as) eram uma das poucas possibilidades de estudo para as mulheres, limitando o papel feminino de atuação à educação básica.

Já na Era Vargas e anos 1940 a 1950, para as meninas era institucionalizado o ensino voltado ao meio doméstico, com disciplinas curriculares como economia doméstica, trabalhos manuais e educação moral e cívica nas escolas femininas. Para os meninos, por outro lado, havia disciplinas como educação física (com ênfase militar), desenho técnico e oficinas (Louro, 1997; Schiefler, 1993). Durante os anos de 1960 a 1970 (Ditadura Militar), ainda predominava a concepção de que as meninas deveriam aprender conteúdos “próprios” ao lar e à família, mesmo que à época o ensino misto (meninos e meninas juntos) começasse a se difundir (Bueno, 2002; Romanelli, 1986). No período da Ditadura Militar, disciplinas como Economia Doméstica continuaram obrigatórias em muitos colégios, principalmente nas escolas públicas estaduais.

Nesse sentido, a percepção de uma escolarização em igualdade de ensino e avaliações para ambos os informantes aponta para um acesso, em tese, igualitário a saberes científicos e linguísticos e para um fortalecimento da autonomia e da agência individual (Louro, 1997; Bueno, 2002). Um desdobramento que se poderia acusar como sendo resultante dessa aparente aproximação nos currículos escolares: a trajetória formativa e profissional dos informantes CaGI e CbGII.

No caso da informante feminina (professora doutora), é possível inferir que teve a oportunidade de investir livremente na carreira acadêmica e científica, um espaço que em momentos anteriores na história da educação brasileira era predominantemente masculino. Já o informante CbGII (empresário) teve acesso a dimensões humanísticas e linguísticas que

ampliaram sua capacidade de gestão e comunicação, resultando inclusive em sua busca por e apropriação de línguas adicionais para aprimoramento de sua atuação profissional.

Ainda do ponto de vista da dimensão diassexual, um contraste perceptível está relacionado ao rompimento de padrões. CaGI, mulher, apresentou em sua trajetória de quebra de padrões históricos que restringiam mulheres a ocupações domésticas, alcançando o doutorado e a docência superior, o que a torna representativa do avanço social e educacional feminino. Já CbGII, homem, manteve trajetória compatível com expectativas das carreiras masculinas, com sua inserção precoce no trabalho e menor continuidade escolar, um aspecto ainda recorrente em contextos rurais e interioranos.

Em observação dos dados dos informantes do ponto de vista da dimensão diatópica, aproximações foram visualizadas a partir dos contextos escolares em que os informantes CaGI e CbGII se escolarizaram. Ambos estudaram em escolas públicas estaduais de municípios de colonização europeia localizados no interior de Santa Catarina, em regiões caracterizadas por contato entre português e línguas de imigração (talian e *Deutsch*). Outra aproximação, infelizmente, é o apagamento institucional das línguas de herança reforçado nas escolas onde CaGI e CbGII cursaram suas séries escolares - nenhum dos dois contextos escolares contemplou o bilinguismo comunitário, dado observado a partir do currículo expresso nos documentos fornecidos pelos informantes.

Ademais, há contrastes observados a partir dos documentos escolares e do ponto de vista da dimensão diatópica, uma vez que CaGI é natural de Quilombo (Oeste catarinense), área predominantemente italiana, com forte presença do talian como língua de imigração; já CbGII é de Blumenau (Vale do Itajaí), uma região de predomínio germânico (no caso de CbGII, a língua de imigração é o *Deutsch*). Os contrastes diatópicos observados a partir dos documentos escolares dos informantes podem refletir variações nas heranças culturais e linguísticas das redes sociais e familiares dos informantes, ainda que ambas tenham sido silenciadas pelo sistema escolar.

Nessa perspectiva, evidenciam-se os aspectos defendidos por Thun (1998, p. 234): “marcadores de pertencimento a uma comunidade”, uma vez que as falas e repertórios linguísticos se desenvolvem em íntima relação com o meio social e o espaço geográfico. Nesse sentido, a partir das ideias de Thun (1998, 2005), compreendemos que as diferenças observadas entre regiões e grupos não se limitam a variações formais, expressam heranças histórico-culturais de contato e conflito linguístico, mas que frequentemente, e infelizmente,

são invisibilizadas por políticas educacionais de homogeneização linguística, como foi o caso observado a partir da documentação escolar e o currículo educacional dos informantes desta pesquisa, analisados em aproximação e contraste.

A dimensão diastrática como pano de fundo das observações dos documentos escolares dos informantes CaGI e CbGII possibilitou a visualização de uma aproximação nos dados dos documentos: tanto o informante CbGII quanto a informante CaGI frequentaram escolas públicas, sugerindo que sua origem familiar tenha sido em classes médias/baixas, com acesso limitado ao capital cultural formal, um acesso limitado a instituições de ensino de maior porte, resultante ou de questões econômicas ou mesmo geográficas.

Ademais, também contrastes foram observados desse ponto de vista, em função da alta mobilidade educacional, ascendente, alcançada por CaGI, transformando capital escolar em capital simbólico e profissional (Bourdieu, 1998); por seu turno, CbGII manteve uma trajetória educacional estabilizada, aparentemente compensando lacunas formais com experiências práticas e seguindo um desenvolvimento profissional autônomo, que é uma característica observada também em agentes inseridos no setor produtivo local (Rosenfield, 2015).

O movimento de observação comparativa - contraste e aproximação - dos históricos escolares dos informantes desta pesquisa nos permitiu visualizar esses dois percursos educacionais, que são marcados por contextos sociolinguísticos plurais, mas com escolas monolíngues, revelando o silenciamento institucional das línguas de imigração. A trajetória de CaGI aponta para a superação de barreiras de gênero e de classe, enquanto a trajetória de CbGII apresenta continuidade de padrões geracionais masculinos de inserção precoce no mundo do trabalho. Entretanto, os informantes compartilham raízes linguísticas híbridas e valores comunitários de disciplina e persistência, que sustentam suas biografias linguísticas plurilíngues aparentes nos demais dados levantados pelos instrumentos de coleta desta pesquisa.

4.4 Dados sobre motivação (intrínseca/extrínseca) para aprender dos informantes da pesquisa

A utilização de uma escala de motivação para aprender dentre os instrumentos da pesquisa se deu em função da motivação, como expusemos na seção 3, ser fator capaz de

conduzir um indivíduo a direcionar seu tempo e sua energia para a realização de determinadas tarefas ou mesmo para dar continuação àquelas que já iniciou (Costa, 2023). Nesse sentido, levantamos dados da motivação para o aprendizado dos informantes no intuito de poder tecer nossa discussão sobre sua iniciativa de aprender línguas na vida adulta e estabelecer com essas línguas uma relação e valorização dentro de sua biografia linguística.

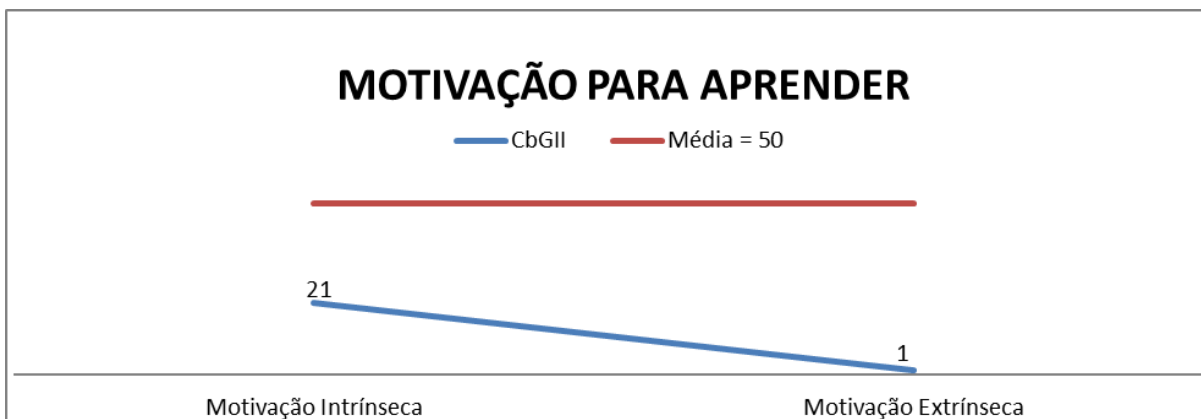
Além disso, os dados relativos à motivação para aprender dos informantes desta pesquisa possibilitaram reflexões a partir do norte estabelecido em nosso objetivo específico 4 - levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar a motivação/êxito a fatores individuais e contextuais.

A partir da escala proposta e validada por Marchiore e Alencar (2009), foi possível coletar dados sobre a motivação dos informantes em dois âmbitos: a motivação intrínseca para aprender e a motivação extrínseca para aprender. A escala utilizada para a coleta foi a de motivação para aprender no ensino médio, em função deste ser o nível de escolaridade de um dos informantes. A interpretação dos resultados se deu a partir das médias e desvio-padrão que constam do estudo de validação da escala (Marchiore; Alencar, 2009).

4.4.1 Dados da motivação para aprender do informante CbGII

A escala utilizada para medir a motivação para aprender de ambos os informantes esteve mais apropriada ao informante CbGII, uma vez que, como observamos anteriormente nos seus dados sociodemográficos, ele possui ensino médio incompleto - a escolaridade então foi o critério de escolha da escala, na versão que utilizamos. Ao observarmos os dados gerados a partir das respostas dadas por ele à escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009), obtivemos números abaixo do esperado. Para uma boa compreensão dos índices atingidos pelo informante, elaboramos o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Indicativos de motivação para aprender - informante CbGII



Fonte: elaboração a partir da correção da escala aplicada (Marchiore; Alencar, 2009).

Ao observarmos o exposto no gráfico, é perceptível o baixo índice de motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, apresentado pelo informante CbGII, a partir das respostas para as assertivas da escala. A motivação intrínseca do informante alcançou percentil⁸ 21, sendo classificada a partir da escala de Marchiore e Alencar (2009) como média inferior.

As principais características da motivação intrínseca levam em conta: a satisfação, o desafio, a curiosidade e a novidade. Nesse sentido, apesar de ter se disposto e se dedicado a aprender duas línguas (inglês e espanhol) na vida adulta - o que demanda e denota esforço, autonomia, planejamento e engajamento para cumprir uma meta tão difícil - o informante CbGII obteve baixa pontuação em sua motivação intrínseca à época da coleta de dados. Tal dado pode sugerir que seu envolvimento em aprender línguas não seja necessariamente e predominantemente movido por interesse pessoal, curiosidade, desafio intelectual - os quais são marcadores próprios da motivação intrínseca -, e sim por questões mais voltadas à obtenção de metas e recompensas externas ao processo de aprender.

Redunda disponível a interpretação de que as motivações do informante CbGII ao engajar em tarefas de aprendizagem se alinham mais a fatores externos e mesmo pragmáticos, como por exemplo a exigência profissional, a necessidade de comunicação nos contextos de comércio e negociações - realidade mais relacionada com a motivação extrínseca. Ademais, a descontinuidade de sua escolarização - uma vez que possui ensino médio incompleto - pode

⁸ Medida estatística que se refere à posição relativa de determinado valor dentro de um conjunto de dados ordenados. Divide a distribuição em 100 partes iguais: o percentil p representa o valor abaixo do qual se encontra $p\%$ das observações. Nesse sentido, estar no percentil 21 significa que o desempenho do indivíduo é igual ou superior ao de 21% da amostra considerada (Triola, 2017).

imprimir à sua realidade uma menor valorização da aprendizagem formal, afetando a forma como o informante CbGII visualiza os processos de aprendizagem - os quais são formadores dos fatores utilizados na escala aplicada (Marchiore; Alencar, 2009).

Por seu turno, a motivação extrínseca para aprender do informante CbGII também apresentou resultado abaixo da média, com percentil 1 - ainda menor que a motivação intrínseca - com classificação média inferior, a partir da aplicação e correção da escala de motivação para aprender de Marchiore e Alencar (2009). As principais características da motivação extrínseca levam em conta: obter recompensas externas, materiais ou sociais.

Nesse sentido, é possível sugerir que as recompensas externas, como é o caso do reconhecimento social, das vantagens econômicas e mesmo exigências profissionais, não sejam fatores predominantes na decisão do informante CbGII em ter buscado o aprendizado de inglês e espanhol na vida adulta. Indubitavelmente, esse dado se apresenta como intrigante, diante do perfil levantado do informante e de sua biografia linguística, observados em seções anteriores. Ademais, a despeito de sua não conclusão do ensino médio, o informante se dedicou ao estudo sistematizado, diário e aplicado de duas línguas (cuja realização demanda competências linguísticas ampliadas) - em uma fase da vida que apresenta maiores percalços do ponto de vista cognitivo.

Em função da motivação extrínseca do informante CbGII ter tido o índice abaixo da média, também é possível inferir que sua decisão de engajar nas tarefas de aprendizagem de línguas não tenham sido motivadas por metas convencionais de êxito profissional e social, e sim possa ser explicada por um processo mais informal, mais espontâneo ou mesmo pontual, e que esteja desvinculado de recompensas objetivas.

Por outro lado, pode-se ponderar que o instrumento de medida da motivação, a escala de motivação para aprender, de Marchiore e Alencar (2009), esteja centrado em concepções mais voltadas à realidade escolar, com metas explícitas, e não tenha podido captar as nuances da vivência prática experienciada pelo informante CbGII, o qual poderia apresentar motivações mais implícitas e difíceis de mensurar em escalas padronizadas.

De maneira global, a motivação - intrínseca e extrínseca - apresentada como média inferior, no caso do informante CbGII, que é empresário, falante plurilíngue, mas que descontinuou sua escolarização antes de completar o ensino médio, pode sugerir um engajamento no aprendizado de línguas que não seja impulsionado grandemente por satisfação pessoal - pela curiosidade, pelo desafio e pelo prazer em aprender - e nem mesmo

tenha sua origem na expectativa de recompensas externas - status, exigências profissionais ou sociais. Ainda que esse resultado possa se apresentar contraditório, pois o informante aprendeu duas línguas na vida adulta, com autonomia e responsabilidade sobre seu processo.

Todavia, é necessário considerar que a aprendizagem das línguas tenha se dado em processo longitudinal, por necessidade funcional e por convivência em contextos multilíngues, em detrimento de uma motivação consciente e articulada, como é o preconizado pela escala utilizada na coleta dos dados. No caso do informante CbGII, a motivação pode ter se manifestado de modo mais situacional, difuso ou implícito, sem que o próprio aprendiz reconheça a tarefa como prazerosa ou recompensadora ao longo de seu processo de aprender. Ademais, seu histórico de escolarização pode ter impactado a forma como ele se relaciona com práticas formais de aprendizagem, levando a uma autopercepção mais distanciada do engajamento escolar tradicional - novamente, o que é preconizado na escala de Marchiore e Alencar (2009) - e isso pode ter afetado as respostas do informante CbGII no momento da aplicação da escala.

Em consonância, a baixa pontuação em ambas as dimensões analisadas pode sugerir um posicionamento neutro do informante, ou mesmo uma baixa identificação com os itens propostos na escala. Por último, mas não menos importante, é preciso ponderar questões como o tempo de exposição ao ambiente profissional em que o informante CbGII se encontra e o fato de ser proprietário da empresa que comanda, o mais alto grau em sua categoria de atuação, fator esse que pode incidir sobre sua motivação; outra questão que pode ser sugerida é em conformidade com os achados da pesquisa conduzida por Müller e Apps (2019), pela qual defendem que quedas no desempenho e na motivação para tarefas podem ser explicadas por fadiga física e cognitiva.

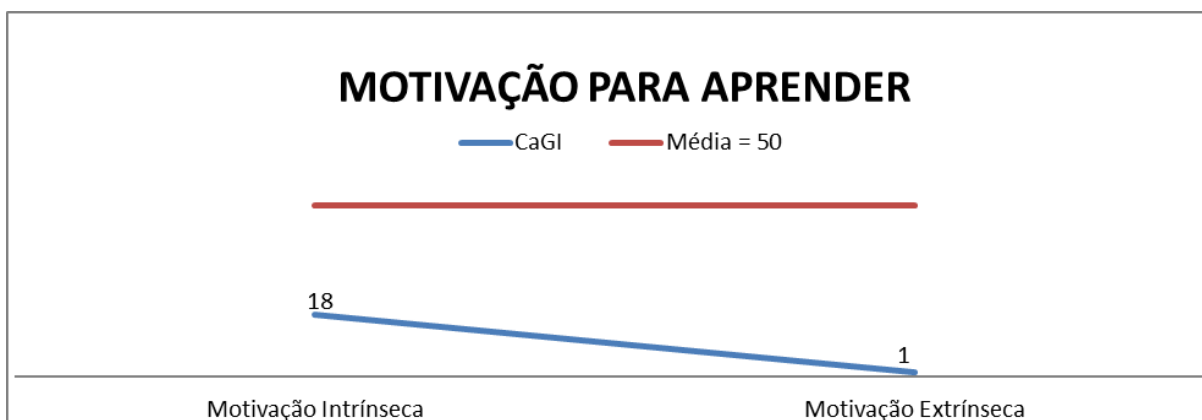
Para Müller e Apps (2019), a fadiga pode se relacionar aos sistemas cerebrais envolvidos na realização de operações cognitivas e motoras determinantes para o desempenho de tarefas, e o próprio esforço investido em uma tarefa pode levar à subsequente queda na disposição para continuar investindo esforços na continuidade da tarefa e na persistência de determinados comportamentos ao longo do tempo. Entretanto, essa é uma linha limítrofe encontrada em nossa pesquisa, a qual consegue apenas apontar a necessidade de mais estudos no âmbito da motivação e no engajamento do aprendizado de línguas na vida adulta, com a possibilidade de testar fatores como a fadiga, por exemplo, como é o caso apontado por Müller e Apps (2019).

Na sequência, apresentamos os dados da motivação intrínseca e extrínseca da informante CaGI, levantados com a escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009).

4.4.2 Dados da motivação para aprender da informante CaGI

Se para o informante CbGII a escala utilizada para medir a motivação para aprender esteve mais apropriada, em função de sua escolaridade ser de ensino médio incompleto, iniciamos esta seção já ponderando que pela escolarização da informante CaGI, em nível de doutorado, a escala esteve menos apropriada. Ao observarmos os dados gerados a partir das respostas dadas pela informante CaGI à escala de Marchiore e Alencar (2009), obtivemos - similarmente aos dados do informante CbGII - números abaixo do esperado. Para uma boa compreensão dos índices atingidos pela informante, elaboramos o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Indicativos de motivação para aprender - informante CaGI



Fonte: elaboração a partir da correção da escala aplicada (Marchiore; Alencar, 2009).

As respostas às 31 assertivas da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009) fornecidas pela informante CaGI resultaram em uma pontuação global abaixo da média - considerando-se a motivação intrínseca e também a motivação extrínseca -, como é possível visualizar no gráfico elaborado; tal resultado redonda abaixo do esperado e apresenta-se como intrigante.

Em relação à motivação intrínseca, a informante CaGI apresentou indicativos abaixo do esperado, com percentil 18 e classificação média inferior. As principais características da

motivação intrínseca levam em conta: a satisfação, o desafio, a curiosidade e a novidade. Como observamos a partir dos dados sociodemográficos fornecidos pela informante CaGI, ela apresenta um perfil acadêmico e profissional altamente qualificado, uma vez que é doutora, o grau mais alto de escolarização e portanto pertencente ao baixíssimo percentual da população brasileira portadora de tal título. Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apontam para 10 doutores a cada 100 mil habitantes no Brasil (Brasil, 2025). Esse resultado alcançado pela informante CaGI se apresenta, em alguma medida, dissonante de seu percurso formativo e de sua trajetória profissional, pois ambos são caracterizados por altos níveis de exigência cognitiva e engajamento contínuo.

Considerando-se o forte envolvimento intelectual demandado por um percurso formativo que culmina no doutoramento e também levando-se em conta as habilidades linguísticas construídas por uma falante plurilíngue, como a informante CaGI, havia a expectativa de um dado diferente daquele obtido, principalmente do ponto de vista da motivação intrínseca, que está associada a fatores como satisfação pessoal, curiosidade, busca por desafios e valorização da novidade. Entretanto, o baixo índice demonstrado a partir da escala de motivação para aprender pode levar a algumas ponderações.

Fatores como a sobrecarga de trabalho - condição levantada pela informante CaGI nas respostas ao questionário sociodemográfico -, a burocratização do ensino, a falta de reconhecimento da profissão de professora podem ser condições institucionais e contextuais que impactaram negativamente sua motivação autônoma. Nesse sentido, é possível sugerir que essas importantes nuances da carreira e da formação da informante possam ser fator impactante em seu entusiasmo espontâneo por atividades de aprendizado.

A vivência plurilíngue da informante CaGI, uma vez que na infância teve contato com o talian em casa e o português na comunidade de entorno, assim como o estudo formal de mais duas línguas na vida adulta (inglês e espanhol) indica um perfil de estudante com abertura para o aprendizado e para a diversidade cultural; a despeito dessas características, o baixo índice de motivação intrínseca da informante CaGI pode sugerir a presença de desafios identitários, institucionais ou mesmo de pertencimento, que podem também influenciar o engajamento em novos processos de aprendizagem. Aprender línguas na vida adulta, nesse sentido, pode ter tido uma motivação mais pragmática em detrimento de um interesse mais espontâneo, o que sugeriria uma trajetória de esforço em função de demandas externas, ainda que em contextos associados à sua realização pessoal.

Desse modo, dados como os da informante CaGI sobre a motivação intrínseca remetem à compreensão da motivação como um construto dinâmico, que é sensível ao contexto, em vez de meramente relacionado à escolarização ou à competência linguística. Portanto, a motivação intrínseca necessita considerar fatores para além da formação, como os fatores ambientais, institucionais e subjetivos do cotidiano de um informante: olhar para um indivíduo em seu ecossistema linguístico e social.

De modo similar à motivação intrínseca, os dados da motivação extrínseca para aprender apresentaram resultado também abaixo da média, com percentil 1 e consequente classificação inferior. As principais características da motivação extrínseca levam em conta: obter recompensas externas, materiais ou sociais, e similarmente à análise que obtivemos dos dados da motivação intrínseca, o percentil e a classificação da motivação extrínseca também se apresentam como intrigantes para o caso da informante CaGI.

A despeito de uma trajetória acadêmica e profissional consolidada, os níveis de motivação extrínseca para aprender da informante feminina se situaram no percentil 1 e com classificação inferior; nesse sentido, o dado sugere que a busca por recompensas externas, materiais ou mesmo sociais (como é o caso do prestígio, do reconhecimento, da ascensão profissional e de benefícios concretos) apresenta-se ausente na autoavaliação realizada pela informante CaGI a partir das assertivas que formam a escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009). Particularmente, no caso da informante CaGI, pelo seu título acadêmico e por sua atuação como professora, bem como por seu perfil plurilíngue - com bilinguismo vivido na infância e aprendizado de duas línguas na vida adulta -, tal resultado redundava expressivo e demanda observação em nosso estudo de caso.

Em contextos como o da informante CaGI, o resultado esperado em um teste que envolvesse motivação extrínseca seria aquele que expressasse essa variável como relevante na trajetória da informante, seja pelo reconhecimento social e também acadêmico que se associa ao domínio de diferentes línguas, seja pela profissão de professora e suas exigências atreladas à carreira docente.

Entretanto, é necessário ponderar as questões situacionais e dinâmicas do dado coletado. Tal pontuação, extremamente baixa, pode sugerir uma desconexão, no momento do preenchimento da escala de motivação para aprender de Marchiore e Alencar (2009), levando à compreensão situacional da autopercepção da informante a respeito do esforço em estudar e das recompensas recebidas. A esse dado podem estar também vinculados fatores como a

sensação de estagnação na carreira, baixo incentivo institucional para uma formação continuada e mesmo baixa valorização do saber e do plurilinguismo em seu contexto de atuação. Ademais, por ter alcançado um marco significativo como o doutorado, em seu percurso formativo, pode ser que a informante CaGI, na atualidade, perceba os fatores concernentes à motivação extrínseca já não tão relevantes quanto possa ter percebido em outros momentos de sua carreira acadêmica.

Nesse sentido, o tempo que ela já passou em contato com o ensino formal e o alcance do mais alto grau de escolarização pode intervir na motivação extrínseca de CaGI, a ponto de diminuir suas expectativas e interesses no mundo do aprendizado, refletindo um provável processo de desgaste subjetivo ou mesmo uma desilusão com o sistema educacional vigente, em particular se seus esforços profissionais e acadêmicos em algum momento e medida não se traduziram em transformações substanciais em sua prática e contexto profissionais. Assim, uma baixa motivação extrínseca não necessariamente representa para a informante CaGI uma falta de interesse por estudar e aprender, mas possivelmente uma fragilidade do seu contexto profissional.

Em uma tentativa de análise global, observamos que a informante CaGI, após responder as 31 assertivas da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009), obteve baixo índice simultâneo nas duas dimensões da motivação: intrínseca e extrínseca. Esse dado global sugere uma possível desconexão afetiva e funcional da informante feminina com o processo de aprendizagem formal, mesmo ela tendo construído uma trajetória de escolarização exitosa. Nesse sentido, apresenta-se relevante considerar o contexto institucional, emocional e identitário para a interpretação dos dados com mais clareza, apontando para a necessidade de novos estudos, os quais aprofundariam análises com sujeitos de perfis engajados com a educação e em complexidade de escolarização, como é o caso da informante CaGI.

Na sequência, e seguindo o desenho metodológico que norteou nosso estudo de caso, observamos os dados dos dois informante em comparação, a partir das dimensões de análise propostas pela Dialetologia Pluridimensional e Relacional: dimensão diassexual (feminino, masculino), dimensão diageracional (idade adulta, meia idade), dimensão diastrática (discrepantes graus de escolarização), dimensão diatópica (originários do Leste e Oeste de Santa Catarina), além da dimensão diarreferencial (crenças e atitudes linguísticas).

4.4.3 Análises comparativas da motivação (intrínseca/extrínseca) para aprender dos informantes

Os dois informantes deste estudo de caso foram selecionados a partir de características que apresentaram em comum em termos linguísticos de suas trajetórias de vida: são falantes plurilíngues, ambos tiveram contato com duas línguas na infância, dedicaram-se a aprender duas línguas adicionais na vida adulta e fazem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística. Os dados da motivação (intrínseca/extrínseca) dos informantes, ora sistematizados, possibilitam uma percepção comparativa a partir da dimensão diasssexual (feminino, masculino), dimensão diageracional (idade adulta, meia idade), dimensão diastrática (discrepantes graus de escolarização), dimensão diatópica (originários do Leste e Oeste de Santa Catarina), além da dimensão diarreferencial (crenças e atitudes linguísticas).

A fim de melhor visualizarmos as classificações atingidas pelos informantes CaGI e CbGII a partir da aplicação da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009), apresentamos os dados em uma tabela e na sequência tecemos ponderações sobre a comparação - contraste e aproximação - que foi possível realizar entre os informantes.

Tabela 3: Comparação dos dados da motivação intrínseca/extrínseca dos informantes

Informante	Motivação intrínseca	Classificação	Motivação extrínseca	Classificação
CbGII	Percentil 21	Média inferior	Percentil 1	Inferior
CaGI	Percentil 18	Média inferior	Percentil 1	Inferior

Fonte: dados da pesquisa a partir da aplicação da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009).

É perceptível, a partir da visualização da classificação atribuída aos informantes e constante da tabela anterior, que ambos apresentam baixos níveis tanto para motivação intrínseca quanto extrínseca, o que nos conduz a inferir que nem fatores internos (como a curiosidade, o desafio e a satisfação em aprender) nem mesmo externos (como as recompensas e o reconhecimento social) se apresentam como impulsionadores dos seus processos de aprendizagem de ambos os informantes no momento da aplicação da escala.

Nesse sentido, tal dado apresenta-se como um percalço para a tentativa de responder uma de nossas questões de pesquisa: quais fatores podem ser motivadores do aprendizado de

uma língua na vida adulta, driblando fatores como a diminuição da plasticidade cerebral que ocorre nessa faixa etária?, podendo o acesso a essa resposta ocorrer pela via da análise de outros instrumentos. Outrossim, havia a expectativa de alinhamento desses dados ao objetivo 4 desta pesquisa: levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais; entretanto, o fator motivação não se mostrou - ao menos à época da coleta de dados - preponderante nas características dos informantes relacionadas à sua biografia linguística e à sua trajetória no aprendizado tardio de línguas.

A fim de obtermos melhor compreensão de como esse dado em torno da motivação para aprender dos informantes se comporta, podemos retomar a alegoria proposta por Thun (2010) do estudo da língua como a visualização da imagem de um cavalo, que é capturada por uma câmera cinematográfica: uma única foto do cavalo (um *frame*) dará apenas um recorte estático do cavalo, como se congelasse o instante do movimento. No entanto, afirma Thun (2010), o cavalo está em movimento, constantemente, e a compreensão desse real movimento do cavalo só pode ocorrer mediante a observação de uma sequência de imagens, os *frames* em sucessão, o que formaria um filme contínuo.

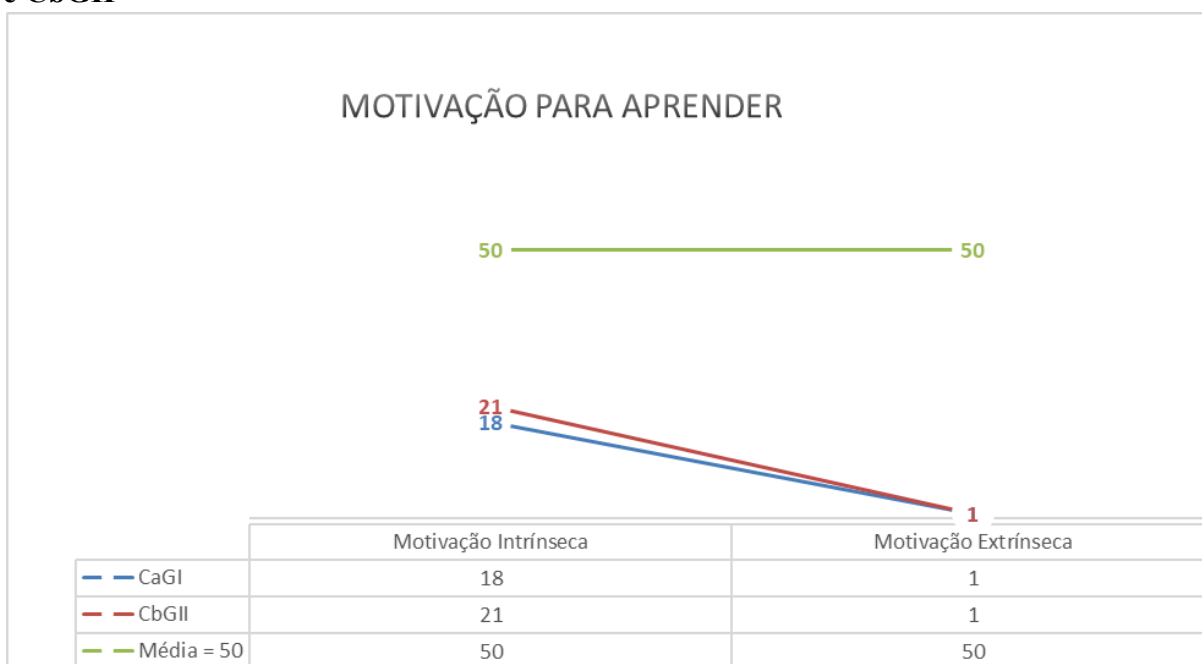
Obviamente, compreendemos que Thun se referia à concepção de língua como fenômeno que é dinâmico, situacional e variável e que não deve ser visto apenas como um sistema abstrato e fixo. Thun (2010) refere-se a cada *frame* como o registro linguístico pontual, como a realização concreta da língua inserida em uma situação comunicativa; já o filme completo está para, na alegoria do autor, a representação do funcionamento da língua na comunidade de maneira global, apresentando possibilidades de verificação de seu movimento contínuo, de variação e de mudança.

Buscamos nos valer dessa alegoria de Thun (2010) para compreender os dados levantados na aplicação da escala de motivação para aprender como representativos de um *frame* apenas da trajetória de aprendizado e da biografia linguística dos informantes CaGI e CbGII. À época da coleta dos dados, ambos os informantes já haviam logrado êxito em suas buscas pela formação em conformidade com a carreira profissional, ambos já reportavam as línguas como parte de sua biografia e trajetória, tendo alcançado em suas carreiras os objetivos que vislumbraram com as línguas do ponto de vista da realização profissional. Esse fator poderia explicar a baixa identificação dos informantes com as assertivas presentes na escala aplicada. Ainda nesse sentido, poderíamos apontar um viés na escolha do instrumento,

que tem um caráter mais de aprendizado voltado ao contexto de escolarização, fase que não é compatível com as realidades dos informantes no momento da realização da pesquisa; logo, instrumentos de testagem da motivação para aprender na vida adulta poderiam, provavelmente, levantar dados mais congruentes com a real motivação dos informantes.

A despeito da percepção desse possível viés, tecemos ponderações em torno dos dados a partir das dimensões da DPR previstas para nortear as análises desta pesquisa. Retomamos, em forma de gráfico, para melhor compreensão e visualização dos dados levantados na aplicação da escala de motivação para aprender, e comparados entre os informantes, as classificações por eles obtida:

Gráfico 3: Comparação dos indicativos de motivação para aprender - informantes CaGI e CbGII



Fonte: elaboração a partir da correção da escala aplicada (Marchiore; Alencar, 2009).

Tanto CaGI quanto CbGII apresentaram escores consideravelmente abaixo da média esperada (percentil 50) nas dimensões de motivação intrínseca e extrínseca. No que tange à motivação intrínseca, que envolve fatores como curiosidade, desafio e satisfação pessoal com o ato de aprender, CbGII (21) superou ligeiramente CaGI (18). Essa diferença, embora pequena, pode indicar uma maior propensão de CbGII a encontrar valor pessoal no processo de aprendizagem, mesmo que de forma ainda limitada.

Por outro lado, ambos os informantes apresentaram o mesmo valor mínimo (1) na motivação extrínseca, que se relaciona com recompensas externas, como status, reconhecimento ou retorno financeiro. Esse resultado pode sugerir que, para esses sujeitos, o aprendizado já não está fortemente vinculado a fatores externos de valorização ou necessidade de ascensão, possivelmente por já se encontrarem em estágios avançados de suas carreiras.

O padrão conjunto de baixa motivação em ambas as dimensões levanta hipóteses relevantes: a consolidação profissional pode levar a uma diminuição do senso de urgência em aprender novas habilidades, ou ainda, que o conhecimento já internalizado e utilizado ao longo da trajetória supriu grande parte das necessidades práticas e simbólicas desses indivíduos. Além disso, o plurilinguismo, característica observada em ambas as biografias linguísticas, pode indicar um histórico de forte engajamento com o aprender em fases anteriores da vida, o que pode ter alterado a atual percepção de necessidade motivacional de ambos os informantes desta pesquisa.

Em se tratando da dimensão diageracional, o contraste entre a idade dos informantes pode servir de norte para a compreensão dos modos de engajamento com tarefas de aprendizagem por parte dos informantes. O informante CbGII faz parte de uma geração que vivenciou práticas educativas mais diretivas, tendo realizado sua escolarização em um período de transição entre uma visão da educação brasileira como instrumento de desenvolvimento econômico para uma visão da educação como direito e instrumento de cidadania (Freire, 1987; Libâneo, 1990). A partir das concepções de educação em que foi escolarizado, CbGII pode vir a associar o ato de aprender com uma necessidade instrumental, e isso poderia sugerir uma relação com a baixa motivação extrínseca, pois ele já consolidou sua trajetória profissional e, nesse sentido, pode compreender o estudo, na atualidade, como menos recompensador socialmente.

Já CaGI, pertencente à geração mais jovem, por ter realizado sua escolarização em um período da educação brasileira com concepções de educação inclusiva e desenvolvimento humano, assim como em contato com a expansão do acesso e a presença de políticas afirmativas (Gentili, 2002), pode apresentar uma visão dos modos de aprender que reflita o impacto de um contexto educacional de alta exigência e de alto desgaste emocional, que é comum em gerações submetidas à sobrecarga de estudos e à pressão por desempenho. Nesse

sentido, sua geração pode ter sido influenciada por níveis mais baixos de motivação intrínseca.

Ademais, do ponto de vista da dimensão diassexual, a motivação pode apresentar alguns fatores discrepantes para homens e mulheres, em função de nuances na vivência emocional da aprendizagem. Em estudos de motivação (Kuśnierz et al., 2020; Katz, 2017), mulheres tendem a apresentar maior motivação intrínseca ligada à autorrealização e ao reconhecimento interpessoal; entretanto, CaGI apresenta índices igualmente baixos, o que poderia sugerir relação com frustração ou desvalorização institucional de seu esforço cognitivo.

Por seu turno, CbGII também apresenta baixa motivação, podendo refletir autonomia profissional consolidada e a consequente redução da relevância do aprendizado formal em seu cotidiano. Essas características apontadas a partir da dimensão diassexual dialogam com o que Thun propõe na dimensão diassexual: compreender o modo como as condições sociais de gênero influenciam atitudes e usos linguísticos e cognitivos (Thun, 1998).

Concernente à dimensão diatópica de análise dos dados da motivação para aprender dos informantes desta pesquisa, é observável a aproximação dos dados. Ambos, CaGI e CbGII, são oriundos da região Sul do Brasil, onde a cultura das comunidades de imigração germânicas e italianas valoriza a disciplina e o trabalho; nesse sentido, é possível sugerir a motivação para aprender conteúdos escolares ou teóricos tenha sido historicamente subordinada ao valor da produtividade e da aplicação prática.

Recordamos, nesse sentido, a reflexão de Thun (2005, p. 190) sobre as regiões marcadas pela imigração, como é o caso do Sul do Brasil, onde o modo de vida, as práticas de trabalho e os valores comunitários se apresentam ao pesquisador como referenciais fundamentais para viabilizar a compreensão da variação e da identidade linguística. Ademais, tal fator cultural relacionado à dimensão diatópica pode ter impactos na orientação motivacional dos informantes, imprimindo em suas concepções sobre o aprendizado, tendo o “fazer” como motivador do “aprender”, o que poderia estar relacionado aos índices reduzidos tanto de curiosidade quanto de busca por novidade, observados nos dados dos informantes desta pesquisa a partir da aplicação da escala de motivação para aprender (Marchiore; Alencar, 2009).

Ampliando a análise, a partir da dimensão diastrática, relacionada à posição social, escolaridade e repertório comunicativo dos informantes CaGI e CbGII, a qual apresentou

forte contraste nos dados fornecidos pelos informantes, tecemos algumas ponderações também a respeito da motivação para aprender. A informante CaGI pertence à classe mais alta, do ponto de vista da escolaridade, possui formação acadêmica elevada - doutorado -, o que pode sugerir altas expectativas cognitivas e afetivas de sua parte com tarefas de aprendizado, podendo gerar insatisfação com contextos de aprendizagem pouco desafiadores, por exemplo. Por seu turno, CbGII possui ensino médio incompleto e uma trajetória profissional mais autônoma e voltada ao autodidatismo; nesse sentido, o informante masculino pode não se reconhecer no formato acadêmico tradicional, o que poderia se relacionar com sua motivação intrínseca apresentada a partir da escala como estando abaixo da média.

Retomamos o conceito de como o do capital cultural, segundo Bourdieu (1998), as práticas escolares tendem a reforçar distinções de capital cultural, o que pode também influenciar para a formação de diferentes percepções de pertencimento e engajamento com o aprendizado formal. Nesse sentido, por se enquadrarem em estratos sociais diferentes, podemos observar de maneiras distintas os dados da motivação para aprender dos informantes, que embora tenham se apresentado ambos abaixo da média, mas que podem ser compreendidos de maneiras diferentes a partir de suas trajetórias formativas.

4.5 Dados do quociente de inteligência dos informantes da pesquisa

Atendendo ao objetivo específico 1 deste estudo (levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes) e buscando esclarecer fatores relacionados à nossa hipótese 1 - fatores intrínsecos e extrínsecos dos falantes cooperam para o aprendizado de uma nova língua na idade adulta, apesar do período da vida não ser aquele de maior plasticidade cerebral, como já desmistificado por Othero (2017) -, procedemos à testagem do quociente de inteligência dos informantes CbGII e CaGI, no intuito de refletir sobre a inteligência como construto cognitivo em consonância com a trajetória dos informantes como falantes plurilíngues, originários de uma região multilíngue no Sul brasileiro, onde o ambiente demandou deles a construção de repertório linguístico e proporcionou, nas relações cotidianas, vivências com as línguas de imigração, além de se constituírem como indivíduos no mundo acadêmico e no mundo do trabalho, tendo buscado, por isso, o aprendizado de línguas adicionais na vida adulta.

Nesse sentido, os dois informantes da pesquisa, a partir do aceite em participar do estudo e de sua autorização a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, apêndice A), foram testados no Instituto de Avaliação e Psicoterapia (IAPI), clínica especializada em avaliação neuropsicológica localizada no Oeste de Santa Catarina, a fim de levantar dados sobre as inteligências fluidas e cristalizadas dos informantes da pesquisa. A partir de anamnese, testes e aplicação de instrumentos específicos, o instituto, na figura de um profissional neuropsicólogo, elaborou laudos individuais dos informantes, contendo dados da avaliação de aspectos cognitivos, inteligência fluida e cristalizada, assim como fluência verbal, tanto do informante CbGII quanto da informante CaGI.

Ressalta-se que, a fim de evitar possível viés na aplicação dos testes, no ato do encaminhamento dos informantes ao instituto especializado, não foram fornecidos, nem aos informantes e nem ao profissional avaliador neuropsicológico, os objetivos nem as hipóteses da pesquisa. Além disso, não houve solicitação ou sugestão ao profissional avaliador neuropsicológico a respeito dos instrumentos de testagem neuropsicológica, sendo essa uma definição feita pelo profissional e pelo instituto onde as testagens ocorreram. Sabia-se, entretanto, de antemão que se tratava de técnicas de anamnese, utilização da Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI), conforme informado ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tendo recebido aprovação via descrições e comprovações documentais através da Plataforma Brasil - Conselho Nacional de Saúde -, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos.

Considerando-se que um laudo neuropsicológico contém dados sensíveis, foi com o consentimento por escrito dos informantes que acessamos e nos propusemos a utilizar dados e trechos de sua documentação em tamanha especificidade. Ademais, mantivemos o sigilo nominal dos informantes, como ao longo de todo o estudo, citando-os apenas pela sua classificação diastrática e diageracional: CaGI e CbGII. Na sequência, textualizamos nesta subseção os dados fornecidos pelos informantes da pesquisa a partir do laudo que receberam do instituto de avaliação neuropsicológica que conduziu a coleta de dados e sua consequente análise.

4.5.1 Dados do quociente de inteligência do informante CbGII

Nesta subseção, apresentamos os dados do quociente de inteligência do informante CbGII, empresário, com 56 anos de idade à época da coleta dos dados, com escolaridade média incompleta, falante plurilíngue e aprendiz tardio de línguas adicionais. A demanda avaliativa compreendeu aspectos cognitivos, mais especificamente inteligência e fluência verbal. O procedimento de testagem ocorreu por meio de entrevista e anamnese, assim como atendimentos para aplicação de testes e atendimento para devolutiva. Tais procedimentos ocorreram em instituto especializado em avaliação psicológica localizado na cidade de Chapecó (SC) e foram conduzidos por profissional neuropsicólogo, registrado no Conselho Regional de Psicologia. Após testagens e devolutivas, conforme constou do TCLE, os dados do laudo de avaliação neuropsicológica foram fornecidos pelo informante CbGII para constarem das análises deste estudo.

As técnicas principais, de acordo com o laudo psicológico de avaliação neuropsicológica do informante CbGII (Minella, 2025), contaram com: anamnese, cujo objetivo foi conhecer a demanda e a história de vida do informante; aplicação da Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI), para avaliação da capacidade intelectual e do processo de resolução de problemas do informante CbGII. Ademais, técnicas complementares foram utilizadas, como tarefa ecológica respaldada na literatura científica, buscando a complementação da entrevista e das observações clínicas, assim como dos testes padronizados. Também ocorreu a aplicação de tarefa de fluência verbal para avaliação de aspectos fonológicos e semânticos, cujos dados se apresentam no item 4.6 desta pesquisa.

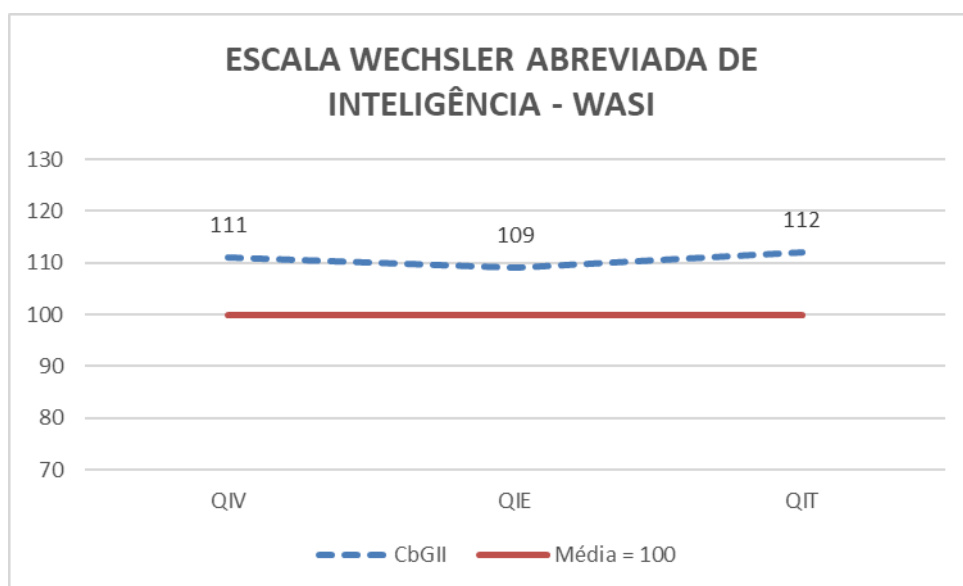
Conforme consta em seu laudo psicológico de avaliação neuropsicológica, o informante CbGII é natural de Blumenau e possui ensino médio incompleto, porém relata, como autodidata, engajar em constantes atividades de estudo e aprendizagem. Na atualidade, exerce atividades como empresário, gestor da própria empresa, porém sua carreira também é composta por ainda mais anos na função de vendedor, funcionário de outras empresas. Ainda constante em seu laudo, apresenta fluência em mais de uma língua: português, alemão e inglês - este último expresso por ele como tendo maior domínio do que o alemão.

Houve, juntamente da coleta dos dados do quociente de inteligência do informante CbGII, a aplicação do teste de fluência verbal (TFV), que se direciona mais para a avaliação das funções executivas, e que consiste em evocar o maior número de palavras dentro do

tempo estabelecido. Esse teste é corrigido e avaliado considerando-se a faixa etária e a escolaridade do informante. Os dados obtidos no teste de fluência verbal estão mais amplamente documentados na subseção a eles destinados (item 4.6 desta pesquisa). O teste divide-se em fluência fonológica, na qual o informante CbGII obteve classificação média superior, com percentil 84; também compõe-se de fluência semântica, na qual obteve classificação média inferior, com percentil 16. O laudo também aponta que ocorre maior influência do desempenho na fluência fonológica com relação ao lobo frontal/inteligência; enquanto o desempenho na fluência semântica se associa mais ao lobo temporal (Minella, 2025).

Além do teste de fluência verbal, aplicou-se ao informante CbGII a Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI), instrumento breve de avaliação da inteligência, o qual fornece informações sobre os quocientes de inteligência de execução, verbal e total. Apresentamos, na sequência, gráfico com a sistematização dos resultados obtidos pelo informante CbGII após a aplicação da escala WASI.

Gráfico 4: Escala WASI - informante CbGII



Fonte: laudo psicológico de avaliação neuropsicológica (Minella, 2025).

Os resultados obtidos pelo informante CbGII foram:

- QI de execução = 109, com percentil 73 e classificação média;
- QI verbal = 111, com percentil 77 e classificação média superior;

- QI total = 112, com percentil 79 e classificação média superior.

Nesse sentido, apresentaram-se como acima da média as habilidades linguísticas, como a percepção auditiva, linguagem receptiva, conhecimento de palavras, formação de conceitos verbais e habilidade de linguagem expressiva, recuperação de palavras, formulação de linguagem e gramática (Minella, 2025). Já a compreensão de relação de raciocínio de identidade simples, compreensão de relação de identidade mais raciocínio por analogia, raciocínio por analogia de tipo numérico e raciocínio por analogia de tipo espacial apresentaram-se na média para o informante CbGII (Minella, 2025).

Em termos de conclusão, o laudo psicológico de avaliação neuropsicológica do informante CbGII (Minella, 2025) aponta um índice intelectual acima da média e de fluência fonêmica também acima da média. O desempenho intelectual do informante masculino, de acordo com o laudo, é comparável ao desempenho intelectual mediano de um adulto de 31 anos, sugerindo uma saliente preservação de suas potencialidades intelectuais, aos 56 anos (idade do informante CbGII no momento da elaboração do laudo). Os aspectos da linguagem do informante CbGII, em especial o vocabulário, foram aspectos que mais contribuíram para o desempenho acima da média, para a sua faixa etária (Minella, 2025).

Ao final do laudo, consta sugestão do profissional neuropsicólogo e avaliador do informante CbGII para que o informante acesse estimulação de atividades de resolução de problemas novos (não verbais) e atividades de estimulação de aspectos semânticos, ainda que sem prejuízo clínico. Ademais, houve a sugestão também de manutenção de atividades físicas em virtude de seus benefícios físicos e cognitivos (Minella, 2025).

Os resultados descritos no laudo psicológico de avaliação neuropsicológica do informante CbGII, conforme exposto no próprio laudo, são de caráter dinâmico e não definitivo, referindo-se ao padrão de funcionamento do informante à época da participação na pesquisa, e portanto são passíveis de modificações no decorrer do tempo. Nesse sentido, o laudo traz validade de um ano a contar de sua elaboração, por considerar-se documento representativo do processo de desenvolvimento do informante (Minella, 2025).

Observando-se as ponderações e conclusões presentes no laudo elaborado por Minella (2025) a partir dos testes aplicados com o informante CbGII, é possível inferir que o desempenho intelectual acima da média apresentado pelo informante, em especial destaque para sua fluência verbal e domínio vocabular, sugere uma interpretação viável a partir de seu repertório linguístico ampliado. Apontamos para a sua condição de falante plurilíngue, tendo

sido exposto e tendo adquirido duas línguas maternas, o que muito provavelmente favoreceu uma maior flexibilidade cognitiva, assim como maior densidade de representações lexicais e caminhos alternativos de acesso ao léxico, alinhando-se aos achados de pesquisadores como Bialystok, Craik e Luk (2012) e Pazuelo (2024).

Estudos em neuropsicologia e psicolinguística, como é o caso de Limberger, B. K. et al. (2014), apontam para a manutenção de duas línguas em contato constante como fator que contribui para o fortalecimento das funções executivas (atenção seletiva, inibição e alternância cognitiva), fatores esses que estão diretamente relacionados ao bom desempenho em testes de quociente de inteligência e de fluência verbal. Ademais, o informante CbGII buscou o aprendizado e passou a utilizar duas línguas estrangeiras na vida adulta, e esse fator aponta para plasticidade cognitiva, uma vez que tal aprendizado de novos sistemas linguísticos em fases posteriores da vida exige um maior engajamento metacognitivo e uso de estratégias de aprendizagem. Conforme afirma Othero (2017), este aprendizado não é impossível, mas demanda do adulto maior dedicação e esforço. Esse processo de aprendizagem, somado ao repertório anteriormente construído, em sua experiência de infância bilíngue, pode sugerir uma explicação da saliente preservação das potencialidades intelectuais do informante CbGII, que aos 56 anos de idade possui desempenho intelectual que pode ser comparado ao de um adulto médio de 31 anos, conforme descrito no laudo psicológico de avaliação neuropsicológica do informante CbGII (Minella, 2025).

Ainda no mesmo sentido, é possível apontar também o plurilinguismo, condição apresentada pelo informante CbGII, como fator atuante na proteção do cognitivo do informante, pois foi elemento de contribuição para um desempenho acima da média atingido no teste de quociente de inteligência, a partir da realização de tarefas relacionadas à linguagem e à inteligência fluida, podendo inclusive ser comparado a faixas etárias mais jovens. Esse resultado encontrado no laudo do informante CbGII está em diálogo com dados de pesquisas internacionais sobre o bilinguismo e plurilinguismo. Nesse sentido, o resultado encontrado no laudo dialoga com achados de pesquisas internacionais (Bialystok; Craik; Freedman, 2007; Bialystok; Craik; Luk, 2012; Costa; Hernández; Sebastián-Gallés, 2009), que apontam que o bilinguismo e o plurilinguismo podem auxiliar no retardo de declínio cognitivo relacionados à idade, potencializando o desempenho dos indivíduos investigados em testes que envolvem memória, raciocínio abstrato e fluência verbal.

4.5.2 Dados do quociente de inteligência da informante CaGI

Nesta subseção, apresentamos os dados do quociente de inteligência da informante CaGI, professora, à época da coleta dos dados com 32 anos de idade, com grau de doutoramento completo, falante plurilíngue e aprendiz tardia de línguas adicionais. A demanda avaliativa compreendeu aspectos cognitivos, mais especificamente inteligência e fluência verbal. O procedimento de testagem ocorreu por meio de entrevista e anamnese, assim como atendimentos para aplicação de testes e atendimento para devolutiva. Os procedimentos foram conduzidos em instituto especializado em avaliação psicológica localizado na cidade de Chapecó (SC) e foram conduzidos por profissional neuropsicólogo, registrado no Conselho Regional de Psicologia. Após testagens e devolutivas, conforme constou do TCLE, os dados do laudo de avaliação neuropsicológica foram fornecidos pela informante CaGI para comporem as análises deste estudo.

As técnicas principais, de acordo com o laudo psicológico de avaliação neuropsicológica da informante CaGI (Minella, 2025), contaram com: anamnese, cujo objetivo foi conhecer a demanda e a história de vida do informante; aplicação da Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI), para avaliação da capacidade intelectual e do processo de resolução de problemas da informante CaGI. Ademais, técnicas complementares foram utilizadas, como tarefa ecológica respaldada na literatura científica, buscando a complementação da entrevista e das observações clínicas, assim como dos testes padronizados. Também ocorreu a aplicação de tarefa de fluência verbal para avaliação de aspectos fonológicos e semânticos, cujos dados se apresentam no item 4.6 desta pesquisa.

Conforme apresentou-se no laudo psicológico de avaliação neuropsicológica da informante CaGI, ela tem 32 anos à época da aplicação dos testes, é natural de Quilombo (SC), e possui duas graduações, assim como doutoramento em Ciências do Movimento Humano, com área de concentração em Educação Física. Sua atuação laboral é como professora do ensino superior. A informante apresenta domínio de mais de uma língua, tendo maior facilidade em português, inglês e italiano.

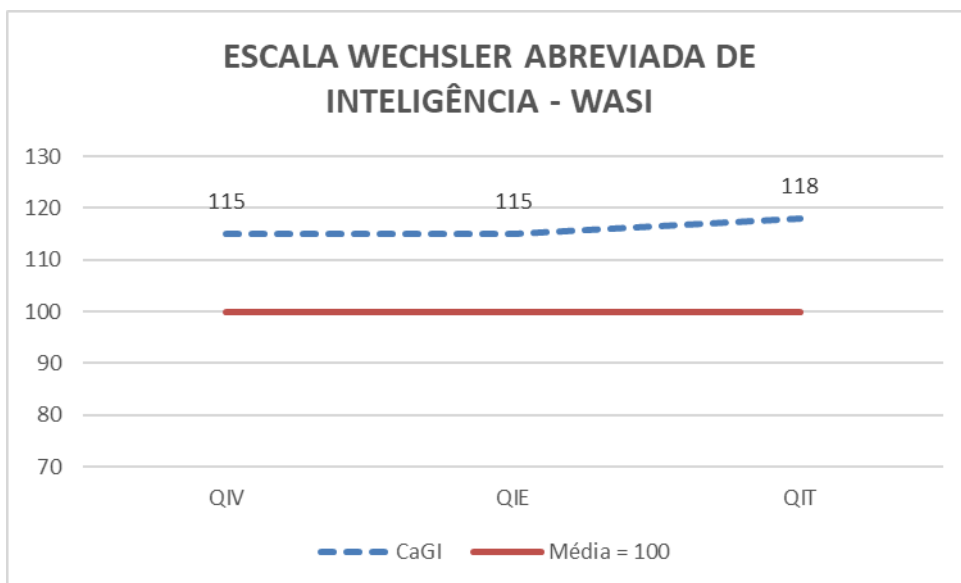
Foi utilizado nos testes com a informante CaGI o teste de fluência verbal (TFV), que está mais voltado para a avaliação das funções executivas. O teste consiste em evocar o maior número de palavras dentro de um tempo estabelecido. Esse teste é corrigido e avaliado considerando-se a faixa etária e a escolaridade da informante. Os dados obtidos no teste de

fluência verbal estão mais amplamente documentados na subseção a eles destinados (item 4.6 desta pesquisa). No quesito fluência fonológica, a informante CaGI obteve classificação superior, atingindo percentil 93. Já no quesito fluência semântica ela obteve classificação média inferior, com percentil 21.

Compreendeu-se, a partir do exposto no laudo da informante CaGI sobre sua fluência fonológica, que ocorreu maior influência do desempenho na fluência fonológica por relação como o lobo frontal/inteligência, enquanto o desempenho da fluência semântica está mais relacionado ao lobo temporal. Houve, em suas respostas fornecidas no teste, presença sugestiva da formação de *cluster* e *switching*; o *cluster* é tomado como uma estratégia de execução, enquanto o *switching* é considerado responsável pela busca dos termos e pela flexibilidade mental (Minella, 2025).

Ademais, foi aplicada a Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI), instrumento breve para a avaliação da inteligência. O instrumento viabiliza a obtenção de dados sobre os quocientes de inteligência de execução, verbal e total. Apresentamos na sequência gráfico com a sistematização dos resultados obtidos pela informante CaGI após a aplicação da escala WASI.

Gráfico 5: Escala WASI - informante CaGI



Fonte: laudo psicológico de avaliação neuropsicológica (Minella, 2025).

Os resultados obtidos pela informante CaGI foram:

- QI de execução = 115, com percentil 84 e classificação média superior;
- QI verbal = 115, com percentil 84 e classificação média superior;
- QI total = 118, com percentil 88 e classificação média superior.

Nesse sentido, apresentaram-se acima da média as habilidades linguísticas: percepção auditiva, linguagem receptiva, conhecimento de palavras, formação de conceitos verbais e habilidade de linguagem expressiva da informante CaGI. Do mesmo modo, também apresentou-se acima da média a capacidade de recuperação de palavras, formulação da linguagem e gramática, assim como a compreensão de relação de identidade simples, a compreensão de relação de identidade mais raciocínio por analogia, o raciocínio por analogia, o raciocínio por analogia de tipo numérico e o raciocínio por analogia de tipo espacial da informante CaGI (Minella, 2025).

A conclusão do laudo psicológico de avaliação neuropsicológica da informante CaGI (Minella, 2025) apontou para um índice intelectual acima da média e de fluência fonêmica também acima da média. Fez-se a sugestão de manutenção de atividades físicas por conta de seus benefícios físicos e cognitivos. Os resultados apontados no laudo possuem caráter dinâmico, não se configurando como definitivos, e se referem ao padrão de funcionamento da informante CaGI quando da aplicação dos testes, por isso são passíveis de modificações no decorrer do tempo. Desse modo, o laudo elaborado pelo profissional avaliador tem prazo de validade de um ano a contar de sua elaboração, uma vez que é documento representativo do processo de desenvolvimento (Minella, 2025).

A trajetória acadêmica e profissional da informante CaGI apresenta-se em diálogo com os resultados trazidos no seu laudo psicológico de avaliação neuropsicológica (Minella, 2025), considerando-se os índices de QI verbal, de execução e total classificados na faixa de média superior. Nesse sentido, sua carreira docente e acadêmica apresenta constante demanda de elaboração do conhecimento, de conceitos, produção discursiva e raciocínio em abstração. Essas competências sugerem alinhamento aos achados do laudo, sobretudo nas habilidades linguísticas de compreensão auditiva, formulação verbal, gramática e raciocínio analógico.

Ademais, em se tratando de uma falante plurilíngue, a trajetória linguística da informante CaGI foi marcada pelo bilinguismo infantil e, na vida adulta, pelo aprendizado de duas línguas estrangeiras, sugerindo um perfil de alta flexibilidade cognitiva e reserva executiva. Achados de pesquisas situadas na neuropsicolinguística apontam o uso ativo de múltiplos sistemas linguísticos como fator que favorece a manutenção das funções executivas

(atenção seletiva, inibição e alternância cognitiva) e que potencializa a preservação da fluência verbal e do raciocínio abstrato em idades mais avançadas (Bialystok; Craik; Luk, 2012; Craik; Bialystok; Freedman, 2010; Diamond, 2013).

Ainda nesse mesmo sentido, o desempenho da informante CaGI acima da média, documentado no laudo psicológico de avaliação neuropsicológica (Minella, 2025), sugere, para além das suas capacidades individuais, o resultado de um percurso de vida e de formação intelectual, o qual estimula cotidianamente as dimensões cognitivas e linguísticas que foram avaliadas nos testes aplicados. Além disso, diferentemente dos dados constantes do laudo de CbGII, no laudo de CaGI não constam ponderações sobre preservação cognitiva e comparações com outras faixas etárias, uma provável explicação dessa ausência de comparação se deve ao fato de que a faixa etária da informante CaGI é a de adultos jovens - faixa etária em que seria e já foi comparada para a elaboração dos resultados constantes no laudo (Minella, 2025). Daremos sequência às observações dos dados na aproximação de achados referentes a ambos os informantes da pesquisa.

4.5.3 Ponderações a partir dos dados do quociente de inteligência dos informantes

Selecionamos os dois informantes (um homem e uma mulher) deste estudo de caso em função de características que apresentaram em comum, ou seja, aquilo no que se aproximam em termos linguísticos em suas trajetórias de vida: são falantes plurilíngues, ambos tiveram contato com duas línguas na infância, dedicaram-se a aprender duas línguas adicionais na vida adulta e fazem uso cotidiano das línguas que compõem sua biografia linguística. Entretanto, diferentemente da condução que organizamos com os demais instrumentos desta pesquisa, coletando os dados, analisando-os na individualidade (informante CaGI e informante CbGII), para então lançarmos um olhar comparativo (de contraste e de aproximação) dos dados, com as dimensões da DPR como fio condutor da análise, neste instrumento a comparação não é eticamente possível, e tal especificidade nos convidou a refletir sobre períodos anteriores na história da sociedade em que comparações entre homens e mulheres - principalmente do ponto de vista da inteligência - serviram de proposição e reforço de posturas misóginas. Nesse sentido, destinamos esta subseção a tal reflexão.

Em estudo recente, Reilly, Neumann e Andrews (2022) discutem a questão do quociente de inteligência, dentro da psicometria, e seus desdobramentos quando postos em

avaliação indivíduos homens e mulheres. Os autores reforçam, a partir da psicologia cognitiva, que homens e mulheres não diferem em inteligência medida psicometricamente. Entretanto, apresentam a diferença mensurável na autoavaliação do próprio intelecto, o que remete a um fenômeno amplamente documentado, conhecido como o “efeito da hubris masculina e da humildade feminina” (*Male Hubris-Female Humility Effect*) (Reilly; Neumann; Andrews, 2022, p. 2). Essa discrepância, apontada pelos autores, não representa uma real diferença de capacidade cognitiva, e sim apenas o resultado historicamente produzido a partir das socializações desiguais, dos estereótipos de gênero e de normas culturais que moldaram a autopercepção intelectual dos indivíduos desde as primeiras interações na primeira infância.

No sentido da reflexão trazida por Reilly, Neumann e Andrews (2022), é preciso considerar o curioso fenômeno frequentemente observado nos estudos em psicologia das últimas décadas, que dão conta de que, quando questionados sobre sua autopercepção da inteligência, os homens frequentemente fornecem autoavaliações mais elevadas do que as autoavaliações fornecidas pelas mulheres, ou seja, frequentemente aparecem nos estudos respostas dos homens avaliando sua própria inteligência com gradações autoatribuídas mais altas do que as mulheres apresentam sua autopercepção de inteligência a partir das respostas coletadas nos estudos.

A discussão proposta Reilly, Neumann e Andrews (2022) apresenta o argumento de que a crença na superioridade intelectual masculina foi sistematicamente construída e reproduzida ao longo do tempo, a partir de práticas educacionais, de crenças parentais e de modelos culturais que associam a masculinidade com a competência cognitiva e a liderança. Esse viés deriva da história misógina de interpretações a partir da psicometria, em que mulheres foram, por séculos, excluídas dos testes de inteligência, da academia e da produção de conhecimento científico.

Seguindo essas reflexões, qualquer comparação direta entre os QIs de um homem e de uma mulher poderia inadvertidamente reforçar interpretações enviesadas, o que reproduziria a tradição misógina de mensuração da inteligência como instrumento de hierarquização social, o que indubitavelmente não é a intenção deste estudo de caso. A comparação do quociente de inteligência entre indivíduos de sexos diferentes, mesmo que em um estudo de caso, traria a possibilidade de reativar simbolicamente essa estrutura desigual, o que deslocaria o foco da análise científica para a reprodução de hierarquias sexistas.

Desse modo, caso conduzíssemos uma comparação entre QIs de homens e mulheres, promoveríamos o apagamento do componente socioafetivo e simbólico que influencia o desempenho e as representações cognitivas. Em se tratando do ponto de vista ético, uma comparação direta entre os informantes desta pesquisa, neste fator em específico, poderia violar o princípio da equidade e da não estigmatização dos participantes, e tal ação é contrária às diretrizes da pesquisa científica, que exigem respeito à dignidade e à diversidade de experiências humanas (como por exemplo, normas da APA e da Resolução 510/2016 do CNS no Brasil).

Na contramão da comparação, poderíamos optar por uma observação qualitativa dos perfis cognitivos e contextuais dos informantes CaGI e CbGII, refletindo sobre as dimensões socioculturais que moldam o acesso ao conhecimento e à autopercepção de competência dos informantes. Entretanto, os caminhos e recortes desta pesquisa não nos conduziram à coleta de dados específicos da autopercepção cognitiva com os informantes, podendo ser um desdobramento viável para pesquisas futuras.

Em suma, optamos por compor esta subseção a partir da reflexão em torno dessa delimitação ética, reservando o espaço de reflexão para privilegiar a singularidade dos percursos e contextos sociolinguísticos de cada informante desta pesquisa, em consonância com princípios éticos de equidade e respeito à diversidade humana, em detrimento de comparações, que para este instrumento não são eticamente viáveis.

4.6 Dados de fluência verbal (fonológica e semântica) dos informantes da pesquisa

Tomado emprestado da Neuropsicologia para a utilização neste estudo, o teste de Fluência Verbal tem ampla utilização para a avaliação de sujeitos com suspeita de danos neurológicos, mais especificamente em pacientes com possível diagnóstico de Demência de *Alzheimer* (DA), pois a execução da tarefa que o teste propõe exige a integridade de habilidades cognitivas, como é o caso da memória e funções executivas (Santos; Santana, 2015). A fluência de que trata o Teste de Fluência Verbal é uma fluência da fala que promove a observação de aspectos neurológicos.

Dois de nossos objetivos específicos estiveram postos como norteadores para as análises dos dados coletados por meio da aplicação do Teste de Fluência Verbal: o objetivo específico 1, levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes, e o objetivo

específico 4, levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais.

Como defendido por Becker et al. (2014), desse ponto de vista, a fluência é considerada como um processo executivo que se caracteriza pela capacidade que um indivíduo possui de realizar uma série de comportamentos dentro de uma estrutura de regras estabelecidas, podendo estes comportamentos serem verbais ou não verbais. Nesse sentido, proveniente da neuropsicologia, o conceito de fluência que se preconiza com o teste de fluência verbal não está restrito a aspectos linguísticos, e sim expande-se para diferentes modalidades, que podem ser por exemplo a pintura, a lógica ou a música, uma vez que essas modalidades - inclusive a linguística - dizem respeito ao funcionamento cognitivo dos indivíduos (Santos; Santana, 2015).

Mais especificamente, a fluência se relaciona à função executiva, sua integridade e/ou capacidade. Nesse sentido, a fluência é compreendida, a partir desse viés neuropsicológico, como um fator tanto de inteligência quanto de criatividade. Por esse viés, a escolha da aplicação do teste de fluência verbal se deu por possibilitar a observação da evocação de palavras por parte dos informantes, no tempo estabelecido, auxiliando também a reflexão em torno de aspectos sobre seu repertório linguístico, dada sua característica de indivíduos bilíngues na infância e que buscaram aprender mais idiomas na vida adulta, vivenciando experiências plurilíngues em seu ambiente, que é multilíngue.

4.6.1 Dados de fluência verbal (fonológica e semântica) do informante CbGII

Nesta subseção, trazemos para a análise os dados resultantes da aplicação do teste de fluência fonológica e fluência semântica do informante CbGII, que é empresário, falante plurilíngue e possui nível médio de escolarização. O teste aplicado contemplou duas modalidades: a fluência fonológica, avaliando a capacidade de evocar palavras a partir de critérios fonêmicos (como iniciar com determinada letra, no caso, as letras “f”, “a” e “s”), e fluência semântica, baseando-se na evocação de palavras pertencentes a uma mesma categoria semântica (no caso do teste aplicado: animais e frutas).

Quadro 3: Palavras evocadas no teste de fluência verbal fonêmica (FAS) - informante CbGII

Tempo	F	A	S

00"-15"	faca, fiquei, fomos, fugi, fui, fez, ficamos, fiquei, fomos, fuzilado	Antônio, Anita, antecessor, abacate, acerola, agosto, agilidade, atenção	sapo, cegonha*, semente, sabão, saguão,
15"-30"	faca, fizemos, fiquei, ficamos, fomos, fui	atenuante, abastecedora, agosto	sinal, cibernético**, Cica**, sobra, sobretudo
30"-45"	final, finalmente, felizmente, funilaria,	abacate, <i>across</i>	super, suco, suflê, sacaria, seco
45"-60"	fazenda, faculdade, felizmente, feliz	antecessor, agilidade, ágil	sinal, sobra, sobretudo
Total	17	13	12

* fonema confundido e autocorrigido pelo informante durante a aplicação do FAS.

** fonema confundido mas não corrigido pelo informante durante a aplicação do FAS.

Fonte: elaboração a partir da aplicação do teste TFV/FAS.

Quadro 4: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica animais - informante CbGII

Tempo	Animais
00"-15"	gato, cachorro, girafa, rinoceronte, cobra, jumento, vaca, rato, girafa
15"-30"	coelho, rato, rinoceronte, hipopótamo
30"-45"	avestruz, águia, cavalo
45"-60"	rinoceronte

Fonte: elaboração a partir da aplicação do teste TFV/FAS.

Quadro 5: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica frutas - informante CbGII

Tempo	Frutas
00"-15"	abacate, banana, cebola*, canela*, abóbora
15"-30"	maçã, tangerina, abacaxi, mamão, pêssego, melancia
30"-45"	pitaia, xinxim (<i>Citrus japonica</i>)
45"-60"	laranja, morango, laranja, tangerina, melão, banana

* termo confundido e autocorrigido pelo informante durante a aplicação do FAS.

Fonte: elaboração a partir da aplicação do teste TFV/FAS.

Em uma observação quantitativa dos termos evocados pelo informante CbGII na tarefa de fluência verbal fonêmica (FAS), é possível contabilizar a ocorrência de um total de 42 palavras, sendo 17 palavras com a letra “F”, 13 palavras com a letra “A”, e 12 palavras com a letra “S”. Já na tarefa de fluência verbal semântica “animais”, foram evocadas 14 palavras, ocorrendo algumas repetições, que foram registradas porém não contabilizadas para

fins de correção do teste e cálculo do percentil - as palavras repetidas foram, por exemplo “girafa”, “rinoceronte” e “rato”. Por seu turno, a tarefa de fluência verbal semântica “frutas” contou com 17 palavras, trazendo algumas repetições como “laranja” e “tangerina” e alguns desvios como “cebola” e “canela”, os quais também foram registrados mas não contabilizados na correção.

No cumprimento da tarefa que consistia em evocar o maior número de palavras com as letras “F”, “A” e “S”, fornecendo dados sobre a fluência verbal fonêmica do informante CbGII, ficou aparente o uso de sequências verbais derivadas, como “fui, fomos, ficamos, fiquei”, por exemplo. A estratégia utilizada pelo informante pode ser referida como de flexão verbal e variação morfológica, ou ainda formação de *clustering/switching* (Becker et al., 2014; Becker; Salles, 2016), estratégia mais aparente em indivíduos com maior escolaridade. Entretanto, vale ressaltar que o informante CbGII possui ensino médio incompleto, portanto destoando do sugerido pelas pesquisas apontadas. Nesse sentido, é possível buscar uma relação para a utilização dessas estratégias a partir da condição de indivíduo plurilíngue, cuja flexibilidade cognitiva pode ter sido diferencial para um bom desempenho na tarefa e para a utilização das estratégias observadas.

Corroborando a essa relação, pode-se apresentar a hipótese de controle adaptativo, estudo sobre o controle da linguagem em indivíduos bilíngues, de Green e Abutalebi (2013), que propõe que os contextos de uso - falar duas línguas diferentes em um mesmo ambiente, com frequentes trocas, código misto - demandam e treinam processos de controle, como mudança de conjunto, inibição e monitoramento. Ademais, segundo os autores, a adaptação de um processo de controle significa a modificação de um ou mais parâmetros relativos ao seu modo de funcionamento - sua capacidade de eficiência neural - ou ainda ao modo como opera em conjunto, em cascata e com outros processos de controle - sua conectividade, por exemplo. Nesse sentido, usar duas línguas em um mesmo ambiente pode promover a adaptação de um circuito que mede uma sequência de processos de controle em cascata, e que é capaz de contornar um percalço de controle (Green; Abutalebi, 2013).

Em adição, o repertório semântico apresentado a partir da aplicação da tarefa de fluência verbal do informante CbGII sugere uma maior amplitude na categoria animais, ainda que com uma evocação irregular e heterogênea. Já na relação gerenciamento do tempo e cumprimento da tarefa, os termos foram evocados com maior volume nos primeiros 15

segundos, ocorrendo a diminuição do número de termos de maneira progressiva ao longo do minuto em que a tarefa se desenvolveu.

Em relação à evocação de palavras na tarefa voltada à fluência verbal semântica, o informante CbGII apresentou uma produção de maior volume de palavras no início da tarefa, mas com uma marcante queda após o cumprimento de metade do tempo da tarefa, resultando em poucas ou nenhuma nova evocação até o final. Pode-se sugerir uma provável exaustão rápida da busca no repertório, assim como ausência do uso da estratégia de *clustering* - que poderia ser: animais da fazenda / animais selvagens / aves, entre outros possíveis agrupamentos.

Por seu turno, a evocação durante a tarefa de fluência verbal fonêmica contou com o uso de famílias lexicais, como flexões verbais em: “fui, fomos, fiquei, ficamos, fizemos” (informante CbGII, aplicação de tarefa de fluência verbal, julho de 2025). Tal evocação sugere um bom uso de estratégia fonológica, ainda que com redundância do campo semântico. Ademais, o informante fez uso de palavras mais raras ou mesmo mais formais, como “funilaria”, “sobretudo”, “super” (esta última, na verdade, um prefixo). Esse uso sugere um bom domínio vocabular, assim como um vocabulário mais elaborado.

Ainda no sentido da sugestão de um bom domínio vocabular do informante CbGII a partir do uso de palavras mais raras ou formais, essa percepção alinha-se a achados como os de Nagy e Anderson (1984) e de pesquisas mais recentes como Liu (et al., 2024), em que defendem que indivíduos com boa consciência morfológica são capazes de decompor e recompor as palavras por meio de afixos e radicais, obtendo um aprendizado mais eficiente de palavras mais complexas, pelo processamento, e esse aprendizado prediz a ampliação do vocabulário, assim como o uso de itens mais sofisticados.

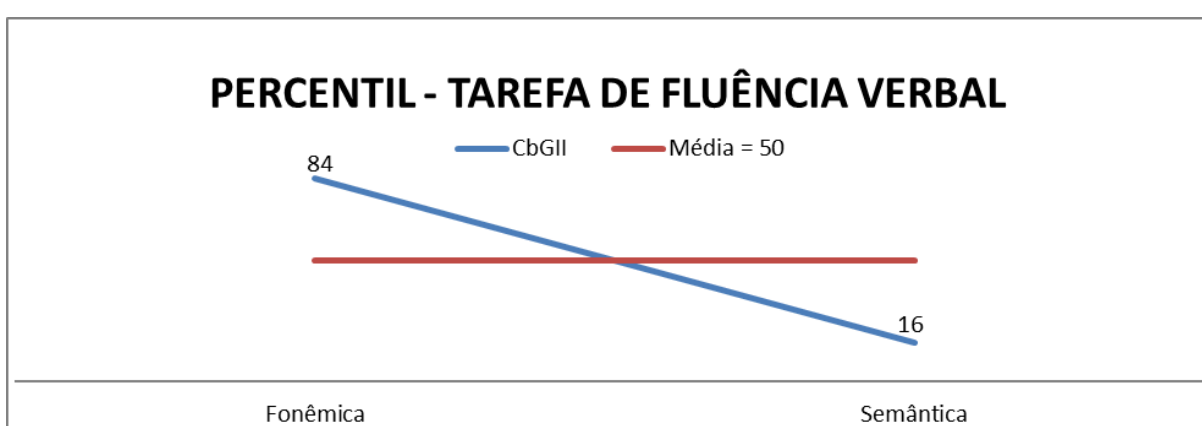
É possível observar a presença de alguns equívocos fonêmicos, como as palavras “cegonha” e “cibernético”, dentre os termos evocados para a letra “S”. Além disso, houve repetições frequentes, como as palavras “girafa”, “rato” e “laranja” - duas vezes - e “rinoceronte” - três vezes. Por outro lado, houve a tentativa de ampliação de categorias como a das frutas com itens menos comuns - “pitaya”, “chin-chin”. Ademais, ocorreu pouca exploração de subgrupos semânticos, restringindo a evocação e por consequência a quantidade total de palavras evocadas.

Houve perceptível contraste entre a fluência fonêmica - que se apresentou elevada - e a fluência semântica - que se apresentou reduzida -, o que pode ser inferido como fenômeno

atípico, uma vez que indivíduos adultos tendem a apresentar melhor desempenho semântico, conforme achados das pesquisas de Lehtinen et al. (2023) e Shao et al. (2014), por exemplo. Nesse sentido, o perfil observável do informante CbGII a partir da tarefa de fluência verbal pode sugerir força nas funções executivas e no acesso fonológico - bom desempenho em tarefas estruturadas, como é o caso da tarefa em que foi solicitado a evocar termos com cada letra estipulada pelo tempo de 60 segundos. Dada sua escolaridade, ensino médio incompleto, sugere-se que essa fluência fonêmica mais elevada possa ter sido desenvolvida em sua jornada profissional, assim como advindo de sua experiência e convívio com duas línguas na infância.

Por outro lado, observou-se uma fragilidade no campo semântico, o que possivelmente sugere relação a fatores de uso cotidiano da linguagem - um vocabulário mais restrito a certas áreas -; poderíamos também atribuir tal fragilidade ao envelhecimento cognitivo, porém o laudo psicológico de avaliação neuropsicológica do informante CbGII (subseção 4.5.1 desta pesquisa) atesta idade cognitiva inferior à cronológica do informante. Do ponto de vista neuropsicolinguístico, esse padrão sugere preservação da busca fonológica controlada (com forte uso de regras formais), mas dificuldade na busca associativa espontânea por redes semânticas (Azevedo, 2023; Brincker, 2021). A seguir, apresentamos sistematização em gráfico para melhor compreensão e para tecer mais algumas considerações sobre os resultados apresentados pelo informante CbGII no teste de fluência verbal.

Gráfico 6: Tarefa da Fluência Verbal - informante CbGII



Fonte: elaboração a partir da correção do teste TFV/FAS aplicado.

O Teste de fluência verbal (TFV) é mais direcionado para a avaliação das funções executivas; ele consiste em evocar o maior número de palavras geralmente durante o tempo estabelecido - 60 segundos para cada letra ou categoria de palavras foi o tempo estipulado na aplicação com o informante CbGII. Os resultados apresentados foram avaliados considerando a faixa etária e a escolaridade do informante. O teste pode ser dividido em fluência fonológica, na qual o informante CbGII obteve classificação Média Superior, com percentil 84; e fluência semântica, na qual o informante CbGII obteve classificação Média Inferior, com percentil 16.

A partir desses dados, é possível sugerir que haja maior influência do desempenho na fluência fonológica relacionado ao lobo frontal/inteligência, enquanto o desempenho na fluência semântica estaria mais associado ao lobo temporal. O percentil 84 atingido no teste de fluência fonológica representa um desempenho bem acima da média, consistente, com alto acesso lexical fonológico, sugerindo que o informante CbGII possua estratégias eficazes de busca. Já o percentil 16 atingido pelo informante CbGII no teste de fluência semântica apresenta-se como desempenho baixo, indicando dificuldades em explorar categorias semânticas, baixa variedade lexical ou estratégia de recuperação limitada.

Por conseguinte, esses resultados observados a partir da realização da tarefa de fluência verbal pelo informante CbGII evidenciam uma discrepância entre os dois tipos de fluência verbal - semântica e fonêmica. Seu desempenho acima da média na tarefa fonológica pode sugerir que o informante CbGII seja apto a mobilizar estratégias de busca lexical eficazes, assim como dispõe de elevado acesso fonológico; entretanto, sua baixa pontuação na tarefa semântica pode sugerir algumas limitações no acesso espontâneo a redes associativas, levando-o a apresentar tanto um vocabulário mais restrito a determinadas áreas de uso cotidiano quanto dificuldades na exploração de categorias semânticas mais amplas.

Nesse sentido, apresenta-se uma limitação da análise ora proposta, pois tal assimetria sugere a necessidade de pesquisa mais aprofundada em torno da influência diferencial das funções executivas e da memória semântica, o que possibilitaria uma melhor compreensão do perfil linguístico-cognitivo do informante. Em função das limitações de tempo e de cumprimento aos objetivos desta pesquisa, dispostos em sua estrutura introdutória, abreviamos as considerações e passamos na sequência à observação dos dados de fluência fonológica e fluência semântica da informante CaGI.

4.6.2 Dados de fluência verbal (fonológica e semântica) da informante CaGI

Apresentamos nesta subseção os resultados do teste de fluência fonológica e fluência semântica da informante CaGI, que é professora, falante plurilíngue e possui nível doutoral de escolarização. O teste aplicado contemplou duas modalidades: a fluência fonológica, avaliando a capacidade de evocar palavras a partir de critérios fonêmicos (como iniciar com determinada letra, no caso, as letras “f”, “a” e “s”), e fluência semântica, baseando-se na evocação de palavras pertencentes a uma mesma categoria semântica (no caso do teste aplicado: animais e frutas). Para uma melhor visualização dos resultados e posterior análise, estão esquematizadas em formato de quadro, a seguir, as palavras evocadas pela informante, divididas em cada quarto de minuto em que se desenvolveu a tarefa:

Quadro 6: Palavras evocadas no teste de fluência verbal fonêmica (FAS) - informante CaGI

Tempo	F	A	S
00”-15”	faca, foca, feijão, fugiu, foragido, figueira, figo, facão, funciona, família, ferreiro, ferro	abelha, abacaxi, amor, amigos, amizade, amorosidade, avião, água	sapo, salgado, saúde, sistema
15”-30”	felicidade, futebol	aquático, açúcar, abacate, abacaxi, azul, amarelo, amigável	soube, suave, sino, seção
30”-45”	feitiço, feitiçeira, fogo, fogão, fogareiro, força, força	aquário, amor	salgado, sal
45”-60”	fusca, funil, formiga	amarelo, amargo, aquoso	sílaba, sonoro, som, susto
Total	24	17	14

Fonte: elaboração a partir da aplicação do teste TFV/FAS.

Quadro 7: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica animais - informante CaGI

Tempo	Animais
00”-15”	dinossauro, rinoceronte, águia, jacaré, lagarto, cobra, gato, cachorro
15”-30”	girafa, elefante, porco, galinha, boi, cabrito
30”-45”	hipopótamo, onça
45”-60”	cachorro, galinha

Fonte: elaboração a partir da aplicação do teste TFV/FAS.

Quadro 8: Palavras evocadas no teste de fluência verbal semântica frutas - informante CaGI

Tempo	Frutas
00"-15"	abacate, abacaxi, banana, melão, maçã, manga, kiwi, uva, morango, laranja, bergamota
15"-30"	tomate, jaca, caju, acerola, ameixa
30"-45"	banana, mamão, melancia
45"-60"	kiwi, acerola, jabuticaba, carambola, abacate, figo

Fonte: elaboração a partir da aplicação do teste TFV/FAS.

Em uma observação mais panorâmica das palavras evocadas, é perceptível um total de 55 palavras produzidas em fluência fonêmica, indicativa de um desempenho funcional de alto nível, que se apresenta compatível com uma classificação superior e percentil 93, obtidos dentro dos critérios normativos do teste aplicado. Tal resultado sugere excelente acesso lexical fonológico e adequada capacidade de planejamento verbal, assim como manutenção da atenção, processamento veloz e funcionamento executivo.

Dentre as letras solicitadas na tarefa de fluência verbal fonêmica (FAS), a letra que mais obteve produtividade de palavras foi a letra “f”, com 24 palavras, sugerindo familiaridade fonológica e também disponibilidade lexical atrelada a esse fonema. Foi também perceptível uma evocação constante do volume de palavras ao longo dos quatro blocos que compuseram o tempo estipulado para a realização da tarefa em relação à letra “f”. Além disso, ocorreu uma diversificação sintático-semântica dos termos, com a evocação de palavras que pertencem a classes gramaticais diferentes, com substantivos concretos e abstratos e mesmo verbos sendo mencionados pela informante CaGI.

Por seu turno, a letra “a” apresentou moderada produtividade na evocação das palavras pela informante CaGI. Entretanto, é perceptível a aparição de palavras do campo afetivo e social, como “amor”, “amizade” e “amigos”. Além desse campo semântico, também apareceram frutas e cores. Houve a repetição das palavras, “abacaxi” e “amarelo”, o que sugere leve inibição do monitoramento, ainda que sem prejuízo para a continuidade da tarefa; para o caso das palavras repetidas não ocorreu a sua contabilização no escore total da tarefa.

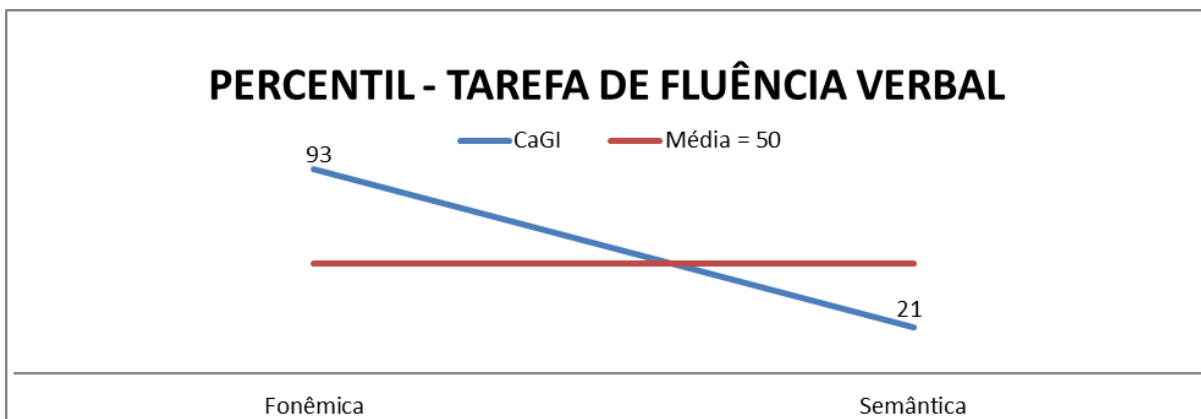
A letra de menor produtividade no cumprimento do teste de fluência verbal fonêmica foi a letra “s”. Apenas 14 palavras figuram na lista de termos evocados dentro dos 60 segundos em que esta parte da tarefa se desenvolveu com a informante CaGI. Além de menor

número de palavras, os termos também são classificados como mais curtos e pertencentes ao uso comum, como “sapo”, “sal”, “susto”, por exemplo. Apesar de um desempenho dentro da média, tal diminuição do número de palavras a partir da inicial “s” pode sugerir menor fluência ou acesso lexical mais restrito a esse fonema em específico; entretanto, é preciso ponderar também o tempo de realização da tarefa como um todo, pois apesar de blocos temporais curtos, pode se tornar enfadonho e esse fator prejudicar a evocação dos termos, dando a possibilidade de viés pelo cansaço no cumprimento da terceira letra do teste.

Aspectos qualitativos podem ser apontados a partir da observação do quadro resultante do teste de fluência verbal fonêmica da informante CaGI, como por exemplo uma baixa taxa de perseverações, pois apesar de ter realizado duas repetições, não apresentou padrão sistemático de perseverações. A perseveração se apresenta como uma inabilidade do indivíduo, do ponto de vista cognitivo ou comportamental, de alterar a estratégia, rota ou resposta diante de solicitações do ambiente (Diamond, 2013). Nesse sentido, a baixa taxa de perseveração demonstrada pela informante CaGI sugere facilidade em flexibilidade cognitiva. Para além de um bom repertório de palavras, que é possível inferir a partir do cumprimento da tarefa pela informante, é observável, nos termos evocados e na baixa perseveração, a utilização de um “buscador” eficiente, rápido e versátil.

Ademais, é possível apontar uma boa diversidade lexical, evocando palavras de diferentes campos semânticos e que não seguem estreitos agrupamentos, sugerindo um processo fluente e autônomo de evocação das palavras. A progressão temporal no desenvolvimento da tarefa por parte da informante CaGI também apresentou-se positiva, mantendo-se estável e reforçando a capacidade de sustentação da tarefa ao longo do tempo. Na sequência, apresentamos em formato de gráfico o desempenho global da informante CaGI no teste de fluência verbal - fonêmica e semântica -, para melhor compreensão dos dados obtidos com a aplicação do teste.

Gráfico 7: Tarefa da Fluência Verbal - informante CaGI



Fonte: elaboração a partir da correção do teste TFV/FAS aplicado.

Considerando-se a natureza do teste utilizado, o Teste de fluência verbal (TFV), que é mais direcionado para a avaliação das funções executivas e que consiste em evocar o maior número de palavras geralmente durante o tempo estabelecido, tecemos brevemente algumas considerações com o auxílio visual da sistematização do gráfico apresentado. Os dados levantados no teste foram analisados considerando a faixa etária da informante CaGI, bem como sua escolaridade.

O teste se divide em duas partes principais: a parte que avalia a fluência fonológica, a partir de três blocos com a duração de um minuto cada, em que a informante precisou falar palavras com as letras “f”, “a” e “s”, em cada minuto do teste, tarefa em que obteve classificação superior, com um percentil 93. A outra parte do teste avalia a fluência semântica, realizada por meio da evocação de palavras por categoria: animais e plantas; cada categoria sendo realizada dentro de um minuto. Já nesta parte do teste, a classificação obtida pela informante CaGI foi média inferior, com percentil 21. Compreende-se, a partir dos conceitos explorados por Diamond (2013), que tenha ocorrido maior influência do desempenho na fluência verbal fonológica, com relação ao lobo frontal/inteligência; enquanto o desempenho na fluência semântica sugere uma associação maior ao lobo temporal.

Ademais, houve presença sugestiva da formação de *cluster* e *switching* como estratégias de evocação da informante CaGI; o *cluster* é visto como uma estratégia de execução, ao passo que o *switching* é considerado responsável pela busca e flexibilidade mental.

4.6.3 Análises comparativas de fluência verbal dos informantes

Ao analisarmos os dados levantados a partir da correção da tarefa de fluência verbal (fonêmica/semântica) - FAS - aplicada com os informantes CaGI e CbGII, um olhar comparativo (de contrastes e aproximações) foi viabilizado pelo fio condutor das dimensões diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial da DPR. Os informantes obtiveram resultados similares quanto ao desempenho geral na tarefa, com uma fluência fonológica avaliada como acima da média, porém com fluência semântica abaixo da média, para ambos os informantes. Para a retomada das classificações atribuídas aos informantes a partir das dimensões, sugerimos a observação da tabela 2, apresentada na subseção 4.1.3 desta pesquisa.

Do ponto de vista da dimensão diastrática - grau de escolarização e letramento - e da dimensão diarreferencial - posicionamento, autopercepção a partir de valores e papéis sociais -, foi possível buscar elementos para a melhor compreensão dos dados levantados. Ao tomarmos a dimensão diastrática como eixo de análise, observamos a partir da escolaridade, profissão e classe social dos informantes, que apresentou discrepância, pois CaGI se encontra na classe mais alta enquanto CbGII se encontra na classe mais baixa.

CaGI é docente no ensino superior e possui doutoramento. Seu uso das línguas pertencentes à sua biografia linguística está mais voltado para a metalinguagem, a leitura e a escrita acadêmicas, e seu repertório lexical pode ser mais voltado para um perfil analítico e reflexivo do uso das línguas. Por seu turno, CbGII possui uma trajetória profissional de autodidatismo e busca por aprimoramento a partir da experiência, a despeito de sua formação incompleta de nível médio. Seu uso das línguas pertencentes à sua biografia linguística pode estar mais voltado a um perfil mais instrumental das línguas, comunicando mais comercialmente em suas interações do dia a dia. Nesse sentido, os dados de fluência verbal podem sugerir uma evocação bastante influenciada pelo uso que cada informante faz da linguagem cotidianamente.

Ademais, CaGI atingiu percentil 93 (média superior) na tarefa de fluência verbal fonêmica e percentil 21 (média inferior) na tarefa de fluência verbal semântica, ao passo que CbGII obteve percentil 84 (média superior) na tarefa de fluência verbal fonêmica e percentil 16 (média inferior) na tarefa de fluência verbal semântica. Essa diferença (ainda que tênue) nas pontuações atingidas pode sugerir relação com a alta escolarização de CaGI, pois o

letramento e a apropriação linguística ocorrida ao longo da escolarização contínua favorece o controle executivo (fonológico). Todavia, a limitação apresentada por ambos os informantes na tarefa de fluência verbal semântica pode sugerir relação com o uso cotidiano que os informantes fazem de seu repertório, bastante voltado às suas áreas de atuação profissional, restringindo os campos lexicais mais acessados durante a realização da tarefa (FAS).

No tocante às representações identitárias, os valores e o repertório cultural e sua relação com a autopercepção dos informantes sobre as línguas de sua biografia linguística (dimensão diarreferencial), estabelecemos uma análise dos dados dos informantes CaGI e CbGII. Para melhor compreensão das relações possíveis entre as evocações realizadas pelos informantes, seu percentil atingido na tarefa de fluência verbal (fonêmica e semântica), em conformidade com a dimensão diarreferencial, tomamos emprestado das ciências sociais o conceito de *ethos*. No campo da sociologia e da antropologia, o *ethos* é expressão utilizada para designar o conjunto de valores, de normas, de atitudes, hábitos e características comportamentais que se associam a determinada comunidade, a determinado grupo ou instituição (Merton, 1942; Emmerich, 2016).

Aplicado ao contexto do plurilinguismo (característica definitiva para a escolha dos dois informantes desta pesquisa), o *ethos* foi trazido para compreendermos melhor como o conjunto de valores, crenças, atitudes e normas sociais orientam o modo como CaGI e CbGII percebem, hierarquizam e utilizam suas línguas. Nas ciências sociais, o *ethos* é agente regulador das práticas institucionais; já nas comunidades plurilíngues, ele assume papel de regulador das práticas discursivas e identitárias dos indivíduos.

Em estudos com informantes bilíngues/plurilíngues (como é o caso desta pesquisa), o *ethos* pode ser convidado como conceito útil para a interpretação de como cada informante estabelece sua relação ética e afetiva com suas línguas - um exemplo a ser citado, nesse sentido, é o da valorização da disciplina e do trabalho em contextos germânicos (Thun, 2005), assim o prestígio social do português em contextos de imigração, ou ainda *ethos* de valorização do aprendizado contínuo em trajetórias acadêmicas, vivenciado por CaGI.

No âmbito da Ecolinguística - com a qual buscamos estabelecer interface teórico-metodológica nesta pesquisa - o *ethos* se apresenta para auxiliar na compreensão da dimensão ética e simbiótica das práticas plurilíngues dos informantes, o modo como os falantes se posicionam eticamente diante das línguas do seu ecossistema comunicativo. (Fill; Mühlhäusler, 2001; Steffens, 2018). Nesse sentido, observamos, a partir do levantamento dos

dados da informante CaGI, neste e nos demais instrumentos da pesquisa, a possibilidade de sugerir representações identitárias, valores e *ethos* cultural associado a uma identidade acadêmica e docente; um *ethos* voltado à precisão, à reflexão e à formalidade, observadas a partir da complexidade dos vocábulos por ela evocados na realização da tarefa FAS. Já para o caso de CbGII, observamos a possibilidade de sugerir uma identidade voltada ao mundo empresarial, um *ethos* voltado à eficiência, à ação e à produtividade, aparentes no conjunto de palavras acessadas pelo informante no cumprimento da tarefa FAS.

Ademais, é possível sugerir que o *ethos* linguístico de ambos, CaGI e CbGII, encontra-se ancorado nas tradições regionais das comunidades germânicas e italianas (das quais são originários), em que disciplina e trabalho são valores estruturantes (Thun, 2005). CaGI, é possível sugerir, manifestou esse *ethos* pela organização e pelo planejamento linguístico; CbGII, igualmente movemos a sugestão, manifestou esse *ethos* pela praticidade e pela execução comunicativa.

Em complementaridade, as análises das dimensões diatópica e diageracional também funcionam como pano de fundo cultural, auxiliando-nos a compreender melhor os dados levantados por este instrumento. No sentido da região de origem e do contexto sociocultural dos informantes (dimensão diatópica), o pano de fundo de análise é a região Sul brasileira, que para CaGI representa um contexto urbano, acadêmico e institucionalizado, que promove a ela alta exposição à linguagem formal. Já para CbGII, a mesma região representa um contexto empresarial e produtivo, que promove a ele a comunicação prática e oral cotidiana.

Embora pertencentes à mesma região diatópica, marcada por comunidades de imigração germânica e italiana, cuja cultura valoriza disciplina e trabalho, a forma como estabeleceram suas trajetórias formativas e profissionais tomou caminhos diferentes em suas vidas e, conseqüentemente, moldaram diferentemente suas biografias linguísticas. Logo, a inserção profissional e social diferenciou, para os informantes, o uso cotidiano da língua: de um caráter mais técnico e abstrato no caso de CaGI, e de caráter mais pragmático e interacional em CbGII.

No âmbito da dimensão diageracional, observamos a discrepância entre os informantes, pertencentes a diferentes grupos geracionais. Nesse sentido, fatores como a maturação cognitiva e o tempo de escolarização oferecem fortes influências sobre a forma como os informantes realizaram a tarefa de fluência verbal fonêmica e semântica. No caso de CaGI, caracteriza-se como adulta, com formação acadêmica continuada, mantendo práticas de

leitura e escrita em seu cotidiano. Já CbGII pertence ao grupo geracional de mais idade e com trajetória técnica e empresarial. Em termos de performance na realização da tarefa FAS, observou-se em CaGI um perfil de estímulo linguístico e intelectual constante na evocação das palavras; enquanto CbGII priorizou experiências práticas e de gestão da tarefa. Isso pode sugerir maior flexibilidade cognitiva (*switching*) em CaGI, em função de sua faixa etária, e maior uso automatizado (*clusters* repetitivos) em CbGII.

Dentro da dimensão diasssexual, é possível sugerir a presença de nuances de estilo e motivação dos informantes a partir de seus perfis linguísticos e identitários diferentes: ela mulher, docente e mais escolarizada; ele homem, empresário e com menor escolaridade. Do ponto de vista das funções executivas, ambos os informantes demonstraram boa capacidade de busca lexical fonológica (*cluster* e *switching*), porém a amplitude semântica limitada de ambos os informantes chamou a atenção, conduzindo-nos a sugerir um repertório lexical mais restrito aos domínios de uso cotidiano dos informantes; nesse sentido, também levantamos a possibilidade de relação com a experiência sociocultural dos informantes a partir de sua identidade - homem e mulher - que pode moldar seu desempenho linguístico.

Tal percepção apontada se sustenta na perspectiva de que o *ethos* social de homem e de mulher, historicamente construídos, orienta modos diferenciados de socialização, de utilização e de valorização da linguagem. A partir do que apontam estudos nas ciências sociais e na DPR (Thun, 2005), a dimensão diasssexual evidencia que fatores socioculturais ligados ao ser homem e ser mulher são atravessamentos presentes nas práticas linguísticas dos indivíduos, podendo ter influenciado, inclusive, a escolha das palavras evocadas pelos informantes.

4.7 Dados referentes ao aprendizado de língua adicional dos informantes da pesquisa

Alinhado ao objetivo número 4 desta pesquisa - levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais -, este instrumento possibilitou observar mais especificamente as relações que os informantes CaGI e CbGII estabeleceram com e a partir das línguas que precisaram aprender na vida adulta, impelidos pelas demandas e pelo contexto de suas carreiras profissionais.

A fim de buscar atingir o objetivo 4, aplicou-se o questionário sobre aprendizado de língua adicional (de elaboração própria); o questionário foi composto por 23 perguntas, e para

as respectivas respostas os informantes foram deixados à vontade para expressar sua relação com as formas de aprender as línguas que buscaram na vida adulta e que também compõem sua biografia linguística.

As 23 perguntas buscaram abordar, entre outros tópicos, a idade de início e o tempo de dedicação ao estudo das línguas; os contextos de aprendizagem (formais e informais); os motivos e metas relacionados ao estudo de línguas; as percepções sobre dificuldades e estratégias; os usos práticos da língua adicional em diferentes esferas (profissional, acadêmica, familiar e social); e a autoavaliação quanto às habilidades comunicativas dos informantes. Também foi possível levantar, com o questionário, atitudes em relação ao erro, preferências metodológicas, tipos de recursos utilizados, bem como os impactos percebidos do plurilinguismo nas oportunidades pessoais e profissionais do contexto dos informantes.

A partir das respostas dos dois informantes, buscamos analisar, nesta seção, como se constroem e se articulam as experiências de aprendizagem e uso das línguas aprendidas pelos informantes em seus contextos cotidianos. A análise ora realizada considera não apenas a frequência e os padrões de resposta, mas também os sentidos atribuídos pelos informantes a respeito de suas trajetórias linguísticas. Apresentamos na sequência os dados de cada informante, com respectivas análises.

4.7.1 Dados referentes ao aprendizado de língua adicional do informante CbGII

A partir da aplicação do questionário sobre aprendizado de língua adicional com o informante CbGII, obtivemos a percepção de sua jornada de estudos do inglês e do espanhol, alinhados à busca por aprender e melhor comunicar em sua vida profissional. Sistematizamos as respostas obtidas no quadro a seguir, para melhor visualização e compreensão dos dados.

Quadro 9: Respostas ao questionário sobre aprendizado de língua adicional - informante CbGII

Questão	Resposta obtida
1- Qual sua nacionalidade?	Brasileiro
2- Qual é (quais são) sua língua materna(s) (primeira língua que aprendeu a falar na família)? e quais outras línguas você domina (em alguma medida)?	Primeira língua foi alemão e português, depois inglês e espanhol.
3- Que idade você tinha quando iniciou o aprendizado da língua adicional (ou demais línguas	45 anos.

adicionais)?	
4- Qual o período dedicado ao estudo da língua adicional ou há quanto tempo estuda?	Em torno de 10 anos, praticando diariamente alguma coisa.
5- Qual a frequência de prática ou de exposição à língua adicional?	Diária.
6- Você participou de cursos formais ou programas de imersão dessa língua adicional?	Não.
7- Quais motivos te levaram a estudar/aprender a língua adicional?	Trabalho, principalmente.
8- Você tem metas específicas de aprendizado de línguas?	Não.
9- Você vivencia aplicações práticas da língua adicional (trabalho, viagens, estudo etc.)?	Sim, tanto no trabalho, como estudos e viagens.
10- Faça uma breve autoavaliação das suas habilidades na língua adicional - compreensão, fala, leitura e escrita.	Atualmente me sinto capacitado de ter uma conversação.
11- Aponte (se houver) dificuldades e desafios no aprendizado da(s) língua(s).	Teria que envolver mais tempo para os estudos.
12- Como você se posiciona em relação a erros e correções no uso desta língua adicional?	Erros são comuns, mas as correções fazem você gravar a coisa certa.
13- Você tem métodos preferidos para estudar (aulas formais, aplicativos, conversação etc.)? quais são eles?	Tanto a aula, como o uso de meios que me motivem a utilizar a segunda língua.
14- Você faz uso de recursos como livros, vídeos, podcasts etc.?	Não muito!
15- Você tem estratégias para melhorar habilidades específicas, como a leitura, escrita, fala, audição?	Dedicação!
16- Você faz uso da língua adicional no seu ambiente familiar?	Não.
17- Você participa de atividades culturais relacionadas à língua?	Não.
18- Você mantém interação com falantes fluentes ou outros aprendizes?	No trabalho, em negociações internacionais.
19- Quais foram seus principais desafios enfrentados no aprendizado da língua adicional?	Memorizar as palavras e suas regras.
20- Na sua opinião, quais fatores facilitam o aprendizado de uma língua adicional?	Talvez o alemão na infância... mas o principal é dedicação mesmo!
21- Quais são os recursos ou suportes considerados por você como mais úteis?	Suporte de alguém que possa me tirar dúvidas: a professora neste caso.

22- Você percebe mudanças nas oportunidades pessoais e profissionais a partir do aprendizado de uma língua adicional?	Com certeza, não é meu caso, mas isso pode melhorar muito a vida profissional.
23- Qual a sua percepção do valor de se aprender uma língua adicional na sociedade?	A possibilidade da comunicação!

Fonte: dados da pesquisa, entrevista e aplicação do questionário sobre aprendizado de língua adicional (elaboração própria).

A partir da observação das respostas obtidas ao questionário sobre aprendizado de língua adicional, é possível tecer algumas ponderações sobre a relação do informante CbGII com as línguas de sua biografia e com seu ecossistema linguístico. Desde a infância, CbGII teve contato com duas línguas, tendo adquirido alemão (*Deutsch*) e português como línguas maternas no seu contexto familiar. Essa herança linguística moldou um ecossistema linguístico com base nas vivências da imigração, característico das comunidades germânicas presentes no Sul do Brasil, espaço onde o bilinguismo no seio familiar foi constituído historicamente, ainda que muitas vezes reprimido em contextos escolares.

Em sua chegada à vida adulta, CbGII percebeu a necessidade de ampliar seu repertório linguístico, buscando incorporar inglês e espanhol por iniciativa própria, e isso pode sugerir o estabelecimento de uma relação funcional e pragmática com as línguas adicionais: elas são vistas como instrumentos de comunicação e inserção profissional, mais marcadamente do que como objetos de apreço cultural. Questionado sobre realizar interações nas línguas que aprendeu na vida adulta, reportou: “No trabalho, em negociações internacionais” (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025).

Já em relação ao tópico do aprendizado tardio de uma nova língua e sobre motivação para aprender, observamos, a partir das respostas fornecidas por CbGII, que ele engajou em uma jornada de estudos da língua inglesa aos 45 anos, o que o caracteriza como um aprendiz tardio, com o intuito de comunicar melhor em seu meio profissional, uma causa predominantemente instrumental (trabalho, viagens, estudos). Ao observarmos esse perfil de CbGII, alinhamos esses dados com uma importante compreensão que almejamos com este estudo: observar a influência de fatores individuais e contextuais sobre o êxito e a persistência em aprendizagens iniciadas na maturidade.

Mesmo sem a busca por cursos de instrução formal na língua adicional, o informante CbGII, a partir das respostas ao questionário, expressou sua autonomia e regularidade, em

uma rotina de prática cotidiana da língua, reconhecendo o valor das correções e da dedicação como estratégias de aprimoramento. É possível apontar, a partir desse perfil do informante, a presença de um autogerenciamento em sua busca por aprender, fatores metacognitivos de estudantes mais experientes, também apontando traços de autodisciplina e persistência, novamente apontando para um perfil de aprendiz adulto com responsabilidade profissional.

As estratégias e recursos de aprendizagem também puderam ser observadas a partir das respostas de CbGII. Suas respostas revelam uma abordagem autoformativa e experiencial. A partir da resposta de CbGII para o questionamento sobre suas estratégias com o intuito de aprimorar habilidades, como a leitura, escrita, fala e compreensão, compreendeu-se que faz uso de estudo guiado, assim como busca de maneira autônoma, no contexto cotidiano, impulsionar o conhecimento na língua: “Tanto a aula, como o uso de meios que me motivem a utilizar a segunda língua” (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025).

Ademais, CbGII expressa valorizar a prática cotidiana das línguas e a interação em situações reais de uso (trabalho e viagens), ainda que se utilize de poucos recursos tecnológicos e produtos culturais (livros, vídeos, podcasts). Nesse sentido, sua preferência se expressa pelo suporte personalizado da professora, ao ser questionado sobre os recursos e suportes que considera mais úteis para aprender: “Suporte de alguém que possa me tirar dúvidas: a professora neste caso” (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025). É possível observar, nesse apontamento, a importância da mediação e do contexto interpessoal no processo de aprendizagem de CbGII, considerando-se os desafios de um aprendiz de línguas na vida adulta.

A partir das respostas de CbGII ao questionário sobre aprendizado de língua adicional, foi possível observar fatores de suas percepções sobre valor e impacto das línguas em sua vida cotidiana e profissional. CbGII associa o aprendizado das línguas às oportunidades de comunicação e ascensão profissional e reconhecendo sua relevância social, mesmo sem expressar sentir impacto direto em sua trajetória. Percebe-se capaz de realizar conversações na língua inglesa: “Atualmente me sinto capacitado de ter uma conversação”, o que auxilia na realização das interações e negociações comerciais com a China, país de onde importa para sua empresa. Essa percepção de CbGII se alinha a uma valorização social simbólica da língua adicional, vinculada ao prestígio e à inserção global, um aspecto observável em regiões economicamente integradas à agroindústria exportadora, como é o caso do Oeste catarinense, região onde CbGII vive e onde estabeleceu sua empresa.

Ao ser questionado sobre as línguas presentes em sua trajetória de vida, CbGII reconheceu a presença das duas línguas na infância: “Primeira língua foi alemão e português, depois inglês e espanhol” (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025). Ademais, o reconhecimento de que o alemão (*Deutsch*) na sua infância facilitou o aprendizado de outras línguas posteriormente aponta para a transferência positiva de repertórios plurilíngues, conforme descrito na literatura sobre bilinguismo aditivo e flexibilidade cognitiva em falantes multilíngues (Thun, 2005; 2009).

Em suma, os dados observados a partir das respostas fornecidas por CbGII ao questionário sobre aprendizado de língua adicional apontam para a mobilização por parte do informante das línguas de seu repertório de modo funcional e contextual, valorizando-as de acordo com suas necessidades comunicativas e profissionais. Além disso, o ecossistema linguístico de CbGII se reconfigura dinamicamente entre a herança cultural (alemão/*Deutsch*), a língua oficial (português) e as línguas de mobilidade (inglês, espanhol).

Em adição, o aprendizado tardio de línguas na trajetória de CbGII mostrou-se influenciado por uma combinação de fatores individuais, como autonomia, persistência, autoconfiança, e também contextuais, como ambiente de trabalho, contato com estrangeiros e histórico bilíngue familiar. O sucesso no aprendizado percebido por CbGII não deriva de escolarização formal, mas da exposição prática e da manutenção do uso ativo, o que sugere a relevância de práticas ecológicas de aprendizagem. Seu percurso confirma que o aprendizado tardio é possível e significativo quando apoiado por contextos de uso reais e por motivações pragmáticas sustentáveis, integrando dimensões individuais (autonomia e disciplina) e ecológicas (interações sociais e ambiente de trabalho).

4.7.2 Dados referentes ao aprendizado de língua adicional da informante CaGI

Apresentamos os dados sobre o aprendizado de língua adicional da informante CaGI, uma mulher, doutora, falante plurilíngue, professora, originária da região Sul do Brasil. Tendo o português como língua materna, mas convivendo com falantes do talian rotineiramente em seu seio familiar desde sua infância, a informante CaGI, como os dados a seguir ilustram, iniciou o aprendizado formal de línguas adicionais - especificamente inglês e espanhol - na vida adulta, ampliando sua compreensão de outros idiomas, como o italiano e o português europeu. Para facilitar a observação e consequente análise dos dados, elaboramos o quadro a

seguir, organizando lado a lado as perguntas do questionário sobre aprendizado de língua adicional e as respectivas respostas fornecidas pela informante CaGI.

Quadro 10: Respostas ao questionário sobre aprendizado de língua adicional - informante CaGI

Questão	Resposta obtida
1- Qual sua nacionalidade?	Brasileira
2- Qual é (quais são) sua língua materna(s) (primeira língua que aprendeu a falar na família)? e quais outras línguas você domina (em alguma medida)?	Materna: Português. Aprendi: inglês, espanhol, português de Portugal, italiano compreendo.
3- Que idade você tinha quando iniciou o aprendizado da língua adicional (ou demais línguas adicionais)?	09/10 anos.
4- Qual o período dedicado ao estudo da língua adicional ou há quanto tempo estuda?	30 minutos na semana-app online; estudo formal desde 2006.
5- Qual a frequência de prática ou de exposição à língua adicional?	Semanalmente com música e leituras e aplicativos.
6- Você participou de cursos formais ou programas de imersão dessa língua adicional?	Sim, curso de idiomas e escola de idioma.
7- Quais motivos te levaram a estudar/aprender a língua adicional?	Estudo/trabalho.
8- Você tem metas específicas de aprendizado de línguas?	Autonomia na comunicação e compreensão de um mundo globalizado.
9- Você vivencia aplicações práticas da língua adicional (trabalho, viagens, estudo etc.)?	Sim, leituras no trabalho e viagens.
10- Faça uma breve autoavaliação das suas habilidades na língua adicional - compreensão, fala, leitura e escrita.	Inglês: fala e escuta: compreensão baixa; leitura: intermediária; escrita: intermediário. Espanhol: escuta: compreensão boa; fala: intermediário, leitura: compreensão boa; escrita: baixo. Italiano: compreensão baixa com enfoque para escuta. Português de Portugal: compreensão em leitura.
11- Aponte (se houver) dificuldades e desafios no aprendizado da(s) língua(s).	Inglês, dificuldades na gramática da língua, principalmente por fazer aulas em escola de idiomas que dão enfoque para a língua padrão. Pela sonorização, dificuldades na compreensão auditiva e consequentemente insegurança na fala. Desafios: manter vínculos com a língua para torná-la cotidiana e ter menos receio de usá-la quando necessário.
12- Como você se posiciona em relação a erros e correções no uso desta língua adicional?	Normalmente com algo exaustivo, principalmente no período de escola de idiomas; hoje com leveza, mas gostaria de ter mais autonomia na compreensão de

	escuta e fala, e acho que a insegurança se dá pelo receio do erro.
13- Você tem métodos preferidos para estudar (aulas formais, aplicativos, conversação etc.)? quais são eles?	Gosto de estudar com outras pessoas, porém atualmente somente uso de app de idiomas.
14- Você faz uso de recursos como livros, vídeos, podcasts etc.?	Quando estava na escola de idiomas, livros e programas de estudo; atualmente não tenho uma agenda de estudo formal.
15- Você tem estratégias para melhorar habilidades específicas, como a leitura, escrita, fala, audição?	Leitura: ler o material e compreender o contexto; caso ficar incompreensível, buscar tradução de palavras/trecho. Audição: compreender as palavras de maior domínio para construir a compreensão do que está sendo dito. Escrita: buscar repertório já existente. Fala: Sem estratégias específicas, o que dificulta minha autonomia na fala.
16- Você faz uso da língua adicional no seu ambiente familiar?	Não.
17- Você participa de atividades culturais relacionadas à língua?	Somente em viagens.
18- Você mantém interação com falantes fluentes ou outros aprendizes?	Não com frequência.
19- Quais foram seus principais desafios enfrentados no aprendizado da língua adicional?	Rotina de estudos, resolução de exercícios escritos, autonomia na escuta e fala.
20- Na sua opinião, quais fatores facilitam o aprendizado de uma língua adicional?	Interesse pessoal; contato frequente com a língua em diferentes contexto: aula, músicas, filmes, viagens, conversação; métodos e técnicas de aprendizagem dinâmicos e funcionais.
21- Quais são os recursos ou suportes considerados por você como mais úteis?	Material visual, bloco de notas, atividades interativas.
22- Você percebe mudanças nas oportunidades pessoais e profissionais a partir do aprendizado de uma língua adicional?	Sim, maior autonomia e possibilidades de viagens e inserção de trabalho.
23- Qual a sua percepção do valor de se aprender uma língua adicional na sociedade?	Ainda é visto como um diferencial no Brasil, principalmente para adultos; contudo, em mundo globalizado e de inserção mundial, a segunda língua deverá ser algo necessário em trabalhos formais.

Fonte: dados da pesquisa, entrevista e aplicação do questionário sobre aprendizado de língua adicional (elaboração própria).

A partir das respostas obtidas, procedemos uma análise qualitativa das respostas da informante CaGI, com foco na interpretação dos seguintes aspectos: trajetória de aprendizagem; motivação, objetivos e usos das línguas aprendidas; autopercepção, desafios e

estratégias de aprendizagem; práticas, recursos e contexto social de uso; percepções sobre valor social e impacto profissional.

As respostas de CaGI ao questionário sobre aprendizado de língua adicional possibilitam a observação da relação que ela estabeleceu com as línguas e com seu ecossistema linguístico. A informante possui uma trajetória linguística com perfil plurilíngue acadêmico e cosmopolita; além disso, seu contexto é marcado por um forte vínculo identitário com o aprendizado formal e a ampliação de repertórios culturais. Ao ser questionada sobre sua língua materna, expressou ser o português, mas seu repertório se expande ao longo da vida com inglês, espanhol, italiano e português europeu, línguas que ela reconhece dominar em graus variados.

O perfil de aprendiz de línguas, observado em CaGI, a partir de seu posicionamento nas respostas ao questionário, é de uma falante plurilíngue, pertencente a um ecossistema linguístico dinâmico e diversificado, lugar onde o plurilinguismo está associado à formação intelectual e à mobilidade acadêmica e profissional. Em contraste ao informante CbGII, cuja relação com as línguas é funcional e pragmática, CaGI expressa ter estabelecido uma relação reflexiva e simbólica, vinculada à autonomia comunicativa e à consciência do valor social e global das línguas da sua biografia linguística. Além disso, sua busca pelo conhecimento de línguas tem um propósito de cunho pessoal/profissional, mas que aponta para as interações sociais para além de sua comunidade local: “Autonomia na comunicação e compreensão de um mundo globalizado” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025).

Nesse sentido, o aprendizado de línguas adicionais e motivação para buscar o aprimoramento de suas habilidades linguísticas é reportado pela informante, tendo seu início no final da infância - com 9 ou 10 anos; mantendo-o até a vida adulta. Essa continuidade sugere que a motivação intrínseca tenha feito parte de sua trajetória de estudante, auxiliando-a na organização e orientação de longo prazo. Sua busca por uma autonomia em comunicar e compreender um mundo globalizado permite observarmos um perfil de estudante motivado por fins autorrealizadores, em contraste com o caráter de um aprendizado mais instrumental, observado a partir das respostas de CbGII.

A trajetória acadêmica de CaGI - curso superior, mestrado e doutorado - apresenta-se como contexto de alta exposição à leitura e à escrita em diferentes línguas, promovendo a ampliação contínua de repertórios linguísticos e cognitivos da informante. A despeito das limitações que a informante expressou ter na oralidade e na escuta, ela demonstrou ter

construído autoconsciência metacognitiva sobre suas estratégias de aprendizagem, um importante aspecto presente em aprendizes experientes e autorreflexivos.

Em relação às estratégias e aos recursos de aprendizagem priorizados por CaGI, suas respostas ao questionário sobre aprendizado de língua adicional apontam uma transição entre fases mais formais e fases autônomas de estudo. Durante determinado período, ela realizou estudos em escolas de idiomas, utilizava livros e programas estruturados; no momento da coleta de dados, expressou fazer uso de aplicativos e leitura autônoma, com foco em manter o contato com as línguas de seu interesse. Além disso, CaGI expressou preferência pela aprendizagem colaborativa: “gosto de estudar com outras pessoas” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025). No entanto, reconheceu que sua rotina acadêmica e profissional limitam o tempo dedicado ao estudo sistemático.

Quanto aos desafios da aprendizagem, principalmente considerando-se o período da vida adulta para estudar línguas, CaGI expressou com suas respostas uma postura crítica de estudante experiente: “Inglês, dificuldades na gramática da língua, principalmente por fazer aulas em escola de idiomas que dão enfoque para a língua padrão” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025), remetendo a uma percepção da língua mais voltada para o uso, para a fluidez comunicativa, que faça mais sentido do ponto de vista da sua necessidade de compreender o mundo globalizado, conforme expressou em outra resposta. As habilidades voltadas à comunicação em si também foram alvo de expressão de dificuldades para CaGI: “Pela sonorização, dificuldades na compreensão auditiva e consequentemente insegurança na fala” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025), porém que provavelmente a impulsionam em suas viagens e participações em eventos culturais, conforme já expressou a partir de seus dados sociodemográficos. Ademais, aponta desafios mas também num caráter de meta a ser alcançada para seu aprimoramento nas interações: “Desafios: manter vínculos com a língua para torná-la cotidiana e ter menos receio de usá-la quando necessário” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025).

Do ponto de vista de suas estratégias de leitura e compreensão auditiva, indicam um processamento contextualizado, pois expressou buscar compreender o sentido global e recorrer à tradução apenas quando necessário - “Leitura: ler o material e compreender o contexto; caso ficar incompreensível, buscar tradução de palavras/trecho” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025). Tal prática expressa por CaGI sugere uma competência linguística consolidada, com estratégias bem definidas e de otimização dos momentos de

estudo das línguas. A ausência de estratégias específicas para a fala, contudo, pode ter relação com a referida insegurança comunicativa, uma dificuldade que pode ser observada em aprendizes de línguas que tiveram formação predominantemente escrita.

Além dos desafios, CaGI também expressou suas percepções sobre valor e impacto das línguas, com uma visão crítica e realista do valor das línguas estrangeiras no Brasil: expressa que ainda são vistas como diferencial social e também defende uma perspectiva de que se tornarão competência necessária em um mundo interconectado: “Ainda é visto como um diferencial no Brasil, principalmente para adultos; contudo, em mundo globalizado e de inserção mundial, a segunda língua deverá ser algo necessário em trabalhos formais” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025). Essa visão expressa por CaGI sugere relação com sua consciência sociolinguística e uma compreensão das relações entre língua, poder e inserção global; nesse sentido, seu posicionamento se alinha ao *ethos* acadêmico e à sua trajetória de estudos.

Em relação a inserir o estudo de línguas em sua vida pessoal, CaGI expressou reconhecer que o aprendizado de línguas amplia autonomia e mobilidade profissional, sugerindo uma relação metacognitiva com as línguas, não apenas como instrumentos de comunicação, mas também meios de expansão identitária e intelectual. Além disso, apontou como fatores facilitadores do aprendizado: “Interesse pessoal; contato frequente com a língua em diferentes contextos: aula, músicas, filmes, viagens, conversação; métodos e técnicas de aprendizagem dinâmicos e funcionais” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025), reportando seu próprio engajamento na trajetória de estudos e aprimoramento das línguas de sua biografia linguística.

Muitas outras percepções poderiam figurar nesta análise, se o recorte metodológico e temporal o permitisse. Entretanto, em suma, apresenta-se relevante ressaltar, a partir da observação das respostas de CaGI ao questionário sobre aprendizado de língua adicional, a mobilização que ela realiza das línguas em seu ecossistema comunicativo, de maneira multifuncional e simbólica, atribuindo às línguas valor tanto profissional quanto cultural. Sua biografia linguística sugere que mais estudos deveriam ser realizados com a temática de como o plurilinguismo pode ser cultivado de forma contínua e integrada às práticas de vida acadêmica e social dos falantes.

Por sua trajetória, CaGI pode ser um exemplo de plurilinguismo de caráter intelectual e integrativo, em que o domínio de várias línguas é entendido como parte da formação

humanística e do pertencimento a uma comunidade científica global. Seu percurso formativo difere daquele observado na trajetória do informante CbGII, sobretudo nas condições de acesso e continuidade de estudo, mas observamos que ambos compartilham do reconhecimento do valor social e profissional das línguas estrangeiras.

4.7.3 Análises comparativas referentes ao aprendizado de língua adicional dos informantes

Ao observarmos comparativamente os dados referentes ao aprendizado de língua adicional dos informantes CaGI e CbGII, tendo por pano de fundo as dimensões diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial da DPR, pudemos tecer ponderações relevantes para o cumprimento do objetivo 4 deste estudo de caso: levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais. Além disso, o questionário sobre aprendizado de língua adicional, aplicado com ambos os informantes, auxiliou na busca por responder uma de nossas perguntas de pesquisa: quais fatores podem ser motivadores do aprendizado de uma língua adicional na vida adulta, driblando fatores como a diminuição da plasticidade cerebral que ocorre nessa faixa etária? Para a retomada das classificações atribuídas aos informantes a partir das dimensões da DPR, sugerimos a observação da tabela 2, apresentada na subseção 4.1.3 desta pesquisa.

A dimensão diageracional, a partir da qual entram em foco fatores relacionados à idade e à trajetória temporal dos informantes, apresentou-se como contrastiva nos dados dos informantes relativos ao aprendizado de língua adicional: CbGII iniciou o aprendizado formal de uma língua adicional apenas aos 45 anos; enquanto CaGI começou a estudar inglês entre 9 e 10 anos de idade. Essa diferença temporal sugere uma relação com contextos educacionais e tecnológicos distintos. CaGI pertence a uma geração pós-globalização, que possui acesso a cursos de idiomas, aplicativos e, portanto, apresenta maior naturalidade no contato com o inglês e o espanhol. Já CbGII, diferentemente, pertence a uma geração que vivenciou o aprendizado tardio e é autodidata, tendo sua maior motivação por aprender línguas no trabalho e não com foco na escolarização, como é o caso de CaGI.

Esse contraste, observado a partir das respostas fornecidas por CaGI e CbGII ao questionário sobre aprendizagem de língua adicional, expressa o que Thun (2005) sustenta como “temporalização da variação”, em que cada época impõe seus modos de aprendizagem

e valores sobre o multilinguismo. Nesse sentido, se tomarmos o aprendizado tardio de CbGII, podemos observar que ele sugere resiliência e autonomia; já o percurso precoce de CaGI exemplifica uma escolarização mais formalizada e conectada a meios digitais.

Noutra dimensão de análise, a diassexual, em que se centra a observação sobre os papéis sociais de homens e mulheres e suas relações com as línguas e o contexto, foi possível observar diferentes nuances socioculturais nas trajetórias linguísticas de CaGI e CbGII: a informante feminina, em suas respostas fornecidas ao questionário, descreve inseguranças, autocobrança e uma busca por autonomia e compreensão auditiva; são características que dialogam com estudos de motivação intrínseca no público feminino (Katz, 2015; Kuśnierz et al., 2020). Outrossim, CbGII, em suas respostas, expressa objetividade e foco em tópicos mais instrumentais relacionados à língua adicional - trabalho, dedicação, suporte da professora, porém sem fazer menções de cunho emocional ou de autocrítica em relação ao aprendizado de língua adicional.

Seguindo essa análise à luz da dimensão diassexual, a observação das respostas da informante feminina (CaGI) sugere um discurso em que se apresentam tópicos como autocobrança, expressão de inseguranças e pela valorização da autonomia no processo de aprendizagem, mais marcadamente no que diz respeito à compreensão auditiva em língua adicional. Tais traços aproximam-se do que Katz (2015) e Kuśnierz et al. (2020) descrevem como um perfil motivacional intrínseco mais frequente no público feminino, também caracterizado por um forte investimento subjetivo, preocupação com o aperfeiçoamento contínuo e a busca de reconhecimento interpessoal.

Por seu turno, o informante masculino (CbGII) apresenta seu relato a partir de um *ethos* centrado em praticidade e funcionalidade do uso da língua: CbGII destaca o uso instrumental da língua, temas como trabalho, dedicação e foco na melhoria por meio de “esforço” e “orientação da professora”, mas sem fazer referências ao campo emocional ou à autocrítica em relação ao aprendizado. Essa maneira de construir uma narrativa de sua aprendizagem pode sugerir relação com o que a literatura sociolinguística aponta como uma tônica em discursos masculinos: objetividade, autoafirmação e menor exposição de vulnerabilidades (Cameron, 1997; Tannen, 1990). Nesse sentido, observa-se um *ethos* construído em torno de eficácia e produtividade, trazendo ao debate representações sociais de masculinidade voltadas para o fazer; enquanto o *ethos* feminino se apresenta voltado para o ser e para o conhecer-se no processo.

Já do ponto de vista da dimensão diatópica, em que tomam o centro de análise as questões relacionadas à região de origem dos informantes e o contexto geográfico em que os dados foram coletados, observamos que ambos os informantes, CaGI e CbGII, são originários da região Sul do Brasil, lugar onde as heranças linguísticas e culturais germânica e italiana compõem um repertório plurilíngue histórico. O informante CbGII destaca o alemão na infância como facilitador do aprendizado posterior, exemplificando uma transferência positiva e a manutenção parcial de repertórios no contexto de imigração. Já CaGI, por sua vez, reconhece contato com italiano e português europeu, mas em contexto de estudo formal, e não de transmissão familiar.

Do ponto de vista da dimensão diastrática - definida a partir da DPR como nível sociocultural e escolarização -, os dados dos informantes apontam para um contraste sociocultural, uma vez que CaGI tem formação de doutorado, amplo letramento acadêmico e línguas estrangeiras com estudo formal; já CbGII apresenta ensino médio incompleto, aprendizado empírico e voltado ao trabalho, assim como autoestudo e aulas com uma professora, mas não em ambiente de escola de idiomas.

Em observação aos resultados obtidos com o questionário de aprendizado de língua adicional, respondido pelos informantes, também buscando tecer ponderações a partir da diferença na dimensão diastrática apresentada por eles, é possível inferir que essa diferença se reflita na diversidade de estratégias de aprendizado usadas pelos informantes na sua jornada de estudantes: CaGI menciona leitura, tradução, repertório e uso de aplicativos para aprender as línguas que sua carreira demanda; CbGII enfatiza a prática, a dedicação, o uso das línguas em situações reais de seu cotidiano e a correção da professora que o acompanha para seu aprimoramento como falante de línguas estrangeiras.

Na perspectiva de Bourdieu (1998), em observação aos dados levantados com a aplicação do questionário sobre aprendizado de língua adicional com a informante CaGI, é possível sugerir que ela mobiliza capital cultural escolarizado, enquanto CbGII ativa capital prático-laboral. Entretanto, ambos representam distintas formas de legitimidade social da aprendizagem linguística em contextos plurilíngues de classe média e trabalhadora da região Sul do Brasil.

Essa distinção também dialoga com os conceitos da DPR, pois, ao observar a língua a partir de diferentes dimensões, entre elas a diastrática, vinculada à escolarização e aos estratos sociais, torna-se possível compreender como diferentes capitais (culturais, simbólicos,

linguísticos) podem influenciar o modo como os sujeitos aprendem e mobilizam as línguas em seus repertórios. Como defendem Altenhofen e Thun (2016), é essencial considerar os condicionamentos sociais que interferem nas escolhas dos falantes e os diferentes graus de acesso que eles têm a práticas linguísticas valorizadas, pois o uso linguístico não é apenas resultado do uso de uma habilidade individual, mas proveniente de posições sociais diferenciadas nos espaços de circulação e legitimidade das línguas nos contextos.

Já de modo concernente à dimensão diarreferencial, sobre o posicionamento discursivo e a atitude dos informantes frente à língua, foi possível observar que ambos, CaGI e CbGII, expressaram atitudes positivas em relação às línguas, mas com diferenças de foco. A informante feminina enfatiza autonomia, ter receio do erro e desejo de aprimoramento, apresentando um discurso de autorregulação e de metacognição. Por seu turno, o informante masculino valoriza a comunicação prática e a dedicação, minimizando o erro - “erros são comuns, mas as correções fazem você gravar a coisa certa” (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025) - e ressaltando o valor social da língua como ferramenta de mobilidade profissional.

Em alinhamento à hipótese 3 desta pesquisa - as abordagens plurais (Candelier, 2004, 2007) podem ter grande influência no aprendizado, por respeitar e considerar os falantes plurilíngues, suas habilidades e interações, uma vez que ela se propõe a reconhecer não apenas o falante de uma língua, mas o indivíduo com habilidades linguísticas e identidade que se moldam pela pluralidade das línguas e pelos contextos culturais que o conhecimento delas proporciona -, uma expectativa que levantamos no início da coleta dos dados era de que os informantes expressassem em alguma medida experiências no aprendizado das línguas que tivessem características de método de ensino similar ou mesmo embasado nas abordagens plurais.

Entretanto, os dados obtidos a partir da aplicação do questionário sobre aprendizado de língua adicional não possibilitaram confirmar essa expectativa. Ainda que ambos os informantes reconheçam a importância de suas trajetórias plurilíngues e a valorização das línguas em diferentes momentos de suas vidas, não foram encontradas evidências de que tenham vivenciado práticas pedagógicas explicitamente fundamentadas nas abordagens plurais (Candelier, 2004, 2007) durante o seu processo de aprendizagem. As experiências relatadas, outrossim, revelam um percurso marcado por métodos tradicionais, centrados em

tradução, memorização e gramática, com foco na língua-alvo e não na mobilização do repertório linguístico prévio.

Desse modo, mesmo que as abordagens plurais tenham se mostrado relevantes no plano teórico desta pesquisa, principalmente por reconhecerem o falante em sua complexidade identitária e em seu repertório de línguas, elas não puderam ser verificadas nas vivências de aprendizagem dos informantes. Não consideramos essa ausência de marcas das referidas abordagens como um fracasso analítico desta pesquisa, mas apontamos como necessidade de inserção das abordagens plurais em ambientes onde ainda predomina uma visão monoglôssica da aprendizagem de línguas. Desse modo, esse resultado reitera a relevância de discutir e difundir práticas que considerem o repertório plurilíngue dos estudantes de línguas em contextos multilíngues, como é o caso do Sul do Brasil, pano de fundo deste estudo de caso.

4.8 Dados vocabulares sobre termos de parentesco dos informantes da pesquisa

Nesta seção, organizamos e analisamos os dados coletados com a utilização do Questionário de Termos de Parentesco - ALCF (Krug, 2013; Bernieri, 2018; Horst, 2011), aplicado aos informantes CaGI e CbGII, com foco no *talian* e *Deutsch*, respectivamente. A tabulação seguiu os princípios metodológicos da DPR, permitindo-nos a observação, não apenas das formas lexicais registradas, como também o modo de eliciação da resposta, marcado pelas categorias: espontânea, por insistência, por sugestão, em português e inexistente, conforme convenção adotada pelos Atlas Linguísticos brasileiros e preconizada por Thun (2010) nas pesquisas da DPR.

A identificação desses marcadores possibilitou uma leitura mais aprofundada da vitalidade lexical e da memória linguística ativa dos informantes desta pesquisa, especialmente em um contexto de contato entre línguas, que é o caso do Sul brasileiro, contexto de ambos os informantes. A seguir, apresenta-se a distribuição desses tipos de resposta em formato de tabelas e gráficos, com o objetivo de visualizar tendências, assimetrias e padrões que poderão subsidiar a análise interpretativa dos termos lexicais fornecidos pelos informantes.

Ademais, as análises dos dados coletados a partir da aplicação dos questionários ALCF de termos de parentesco buscaram cumprir 3 de nossos objetivos específicos,

organizados desde o início deste percurso investigativo: objetivo específico 1 - levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes -, objetivo específico 2 - identificar as línguas presentes na biografia linguística dos informantes, analisando seu tipo de bilinguismo e o lugar de cada língua em sua biografia - e o objetivo específico 3 - observar as atitudes linguísticas dos informantes sobre as línguas de sua biografia.

4.8.1 Dados vocabulares sobre termos de parentesco da informante CaGI

A fim de melhor visualizar o volume de vocábulos compreendidos e rememorados pela informante CaGI, organizamos a seguir em formato de quadro os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário ALCF de Termos de Parentesco (Krug, 2013; Bernieri, 2018; Horst, 2011). Ressaltamos a coluna “Tipo”, em que consta a forma e o nível utilizados na entrevista para acessar o vocábulo, conduzindo para que a informante evocasse os termos: a marcação ● corresponde à resposta espontânea; a marcação ◐ corresponde à resposta por insistência; a marcação ◑ corresponde à resposta por sugestão; a marcação ◒ corresponde à resposta em português; já a marcação ○ corresponde à resposta inexistente.

Além das marcações que ilustram o nível de resposta da informante CaGI, adicionamos uma coluna com comentários coletados e transcritos durante a entrevista, nos quais ela expressou suas memórias, sua dificuldade de lembrar alguns termos e as relações que faz com algumas palavras. É observável em seus comentários o teor afetivo e familiar ao recobrar os termos do talian, sua língua de casa, da família e dos avós.

Quadro 11: Termos de Parentesco (talian) - informante CaGI

Pergunta	Item lexical	Resposta	Tipo	Comentário
1) Come ciamè la persona che ve ga portá al mondo?	Mãe	Madre	●	-
2) Tutti noantri ghemo una mama e un?	Pai	Papá	●	-
3) E la mama e el pupà ze nostri?	Pais	-	○	“não vou lembrar”
4) Come la mama ciama a un tosàtel che ela ga portá ao mondo?	Filho	Filho	◐◑	“não sei se eu lembro a palavra, agora entendi a pergunta. Filho? eu não consigo lembrar se tem o...”

5) Come la mama ciama na tozeta che ela ga portà al mondo?	Filha	Fiola	●	-
6) Come ci amiamo quando la mama la ga metesto al mondo due bambini insieme?	Gêmeos	Gemini	●	-
7) I ze fioi del medesimo pupà: El tozsatel zelo cossa dea toseta?	Irmão	-	○	“estou pensando uma coisa que me veio agora... sorela. Não consigo lembrar o que é. É de irmão?”
8) I ze fioi del medesimo pupà: E che la toseta zela del tosatel?	Irmã	Sorela	●	-
9) El papà de to mama zé tó?	Avô	Nono	●	-
10) La mama de to mama zé toa?	Avó	Nona	●	-
11) Cossa ze o saria to fiol dei to genitori?	Neto	Nepoto	●	“neteto? tem alguma coisa assim, neteto? é alguma coisa assim, porque eu preciso enxergar a pessoa falando.”
12) Cossa ze o saria to fiola dei to genitori?	Neta	Nepota	●	-
13) El papà de to noni el ze to?	Bisavô	Bisnono	●	“essa eu não sei se eu lembro mais, sei que é biso. Mas eu não sei se tem um nome pra isso.”
14) La mama de to noni la ze to?	Bisavó	Bisnona	●	-
15) Cossa ze o saria to fiol dei to noni?	Bisneto	Bisnepoto	●	-
16) Cossa ze o saria to fiola dei to noni?	Bisneta	Bisnepota	●	-
17) El fradel del papà zé?	Tio	Tio	⊙	-
18) La sorella di tuo pupà ze...?	Tia	Tia	⊙●	-
19) El fiol di tuo fradel ze tuo...?	Sobrinho	Sobrinho	⊙●	“sobrinho. eu compreendo, mas não sei o que responde.”
20) La fiola di tuo fradel zé tu....	Sobrinha	Sobrinha	⊙●	“sobrinha. Eu convivi mais com o ouvir, falar eram algumas coisas, então eu compreendia o que eles falavam, mas eu não comunicava. Então, eu

				tinha compreensão dessas coisas mais do dia a dia.”
21) Il fiol di tuo zio è tuo...	Primo	Cusin	◉	“já ouvi essa palavra, mas não associei.”
22) La fiola di tuo zio zé tua....	Prima	Prima	◉●	“o que eu sei é do tempo dos meus avós maternos. Então é isso, e daí como eles faleceram, né, por questão da idade. Tem muito tempo... às vezes ouve na rua, que alguém fala, mas, tinha coisa aqui que eu não... eu lembrava, eu lembro a palavra, eu já ouvi, mas tem que contextualizar ela. A minha mãe até, se encontrar alguém que fala ela fala, mas o meu pai não.”
23) Come la fêmena ciama par el omo con chi se ga maridà?	Esposo	Omo	◉	“eu só vou lembrar como esposo, tem essa opção?”
24) Como el omo ciama par la fêmena con chi se ga maridà?	Esposa	Fémene	●	tem alguma coisa com feme? essa eu...
25) I genitori del mari o de la sposa i ze?	Sogro	Sogro	◉●	-
26) La mama del mari o de la sposa ze la?	Sogra	Sogra	◉●	-
27) E la sorela del mari o del sposa ze la....?	Cunhada	Cunhada	◉●	“eu sei que é cunhada, mas se tem outro termo já não. Aqui eu só entro na compreensão.”
28) El mari zelo che dei genitori de so femena?	Genro	Género	●	-
29) La sposa zelo che dei genitori de so omo?	Nora	Nora	◉●	-
30) I genitori dell'uomo e della fêmena zeli che tra de lori?	Consogros	-	○	“eu, essa, não vou saber.”
31) Un uomo scoiesto par i genitori de un bambin par el batésemo el ze...?	Padrinho	Padrinho	◉●	-
32) Na fêmena scoiesta par i genitori de	Madrinha	Madrinha	◉●	-

un bambin par el batésemo ze a...?				
33) Se un bambino e un tosatel i santoli ciama de so?	Afilhado	Fiosso	●	“essa eu não lembro, eu sei o que é, mas não me vem a palavra. É afiliado, mas eu não lembro a palavra.”
34) Se ze na bambina, i santoli la ciama de so...?	Afilhada	Fiossa	●	“agora não sei se é o feminino, mas seria a afiliada.”
35) Cossa zelo dei genitori, el'omo scoiesto par batesar el bambin?	Compadre	Compare	●	-
36) Cossa zelo dei genitori, la dona scoiesta par batesar el so bambin?	Comadre	Comare	●	-
37) Un omo se ga spartio e se ga maridà con nantra fèmena, cossa la ze del fiol de quelaltro matrimónio?	Madrasta	-	○	-
38) El fiol zelo che dea fèmena nova de so pupà?	Enteado	Enteado	●	-
39) Na dona se ga spartio e se ga maridà con nantro uomo. Cossa zelo lu dea fiola de quelaltro casamento?	Padrasto	Padrasto	●	“essa eu iria por enteada também; eu sei agora explicando, né, que daí seria padrasto.”
40) E la fiola zelo che del novo mari de so mama?	Enteada	Enteada	●	“eu não sei como é que fala enteada.”

Legenda: ● resposta espontânea / ● resposta por insistência / ● resposta por sugestão / ● resposta em português / ○ resposta inexistente.

Fonte: dados da pesquisa, entrevista e aplicação do Questionário de Termos de Parentesco - ALCF (Krug, 2013; Bernieri, 2018; Horst, 2011).

Apontamos, a partir da visualização do quadro com os termos de parentesco evocados pela informante CaGI, uma predominância das respostas espontâneas, o que poderia sugerir um elevado grau de ativação lexical em seu repertório deste campo semântico. Mesmo que com respostas fornecidas em português, a baixa realização da pergunta por insistência e uma compreensão da pergunta em prontidão sugerem a preservação da língua em sua memória do ponto de vista da recepção e compreensão.

Apontamos a presença de 15 respostas dadas em português dentre um conjunto de 40 questões aplicadas. Esse dado pode sugerir o predomínio da língua majoritária e está

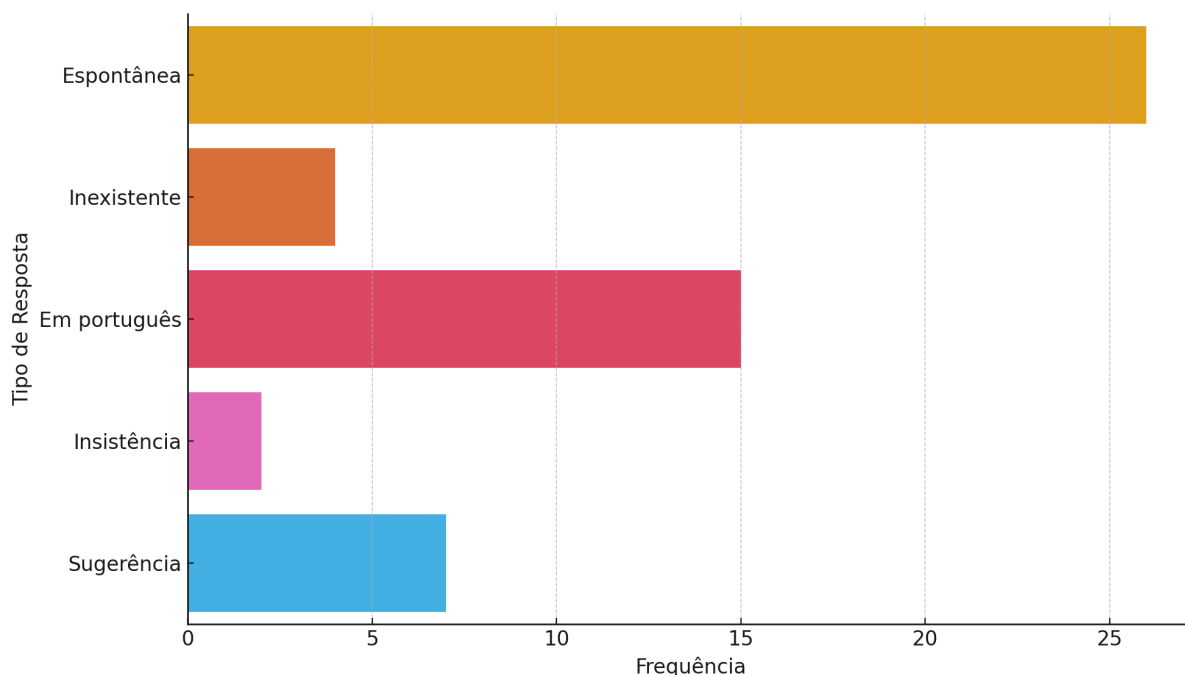
congruente com os relatos da informante CaGI sobre ter tido bastante contato com os avós que falavam o talian, mas pouco participar das interações: “eu convivi mais com o ouvir, falar eram algumas coisas, então eu compreendia o que eles falavam, mas eu não comunicava. Então, eu tinha compreensão dessas coisas mais do dia a dia” (CaGI, aplicação de questionário, maio de 2025). Ademais, sugere-se a relação dessas respostas em grande número em português com o tempo que já se passou desde que a informante CaGI perdeu o contato com o talian, em função do falecimento dos avós: “o que eu sei é do tempo dos meus avós maternos. Então é isso, e daí como eles faleceram, né, por questão da idade. Tem muito tempo...” (CaGI, aplicação de questionário, maio de 2025).

Ainda que em menor número, mas apontamos a presença das respostas por sugestão e por insistência. É possível ponderar que esses vocábulos, para a informante CaGI, possam ser de uso menos frequente e ativo ou mesmo para termos que, na comunidade onde ela interagiu a partir do talian, estejam em processo de obsolescência; ainda, é possível ponderar que para esses termos ela tenha tido pouca vivência, como é o caso de termos referentes às relações conjugais, uma vez que o uso e contato do talian para ela ocorreu na infância.

Ademais, há a ocorrência de respostas inexistentes, que podem revelar lacunas no acesso ou mesmo no domínio desses itens lexicais. Possivelmente, são apontados como estando relacionados a fatores como memória, contexto de uso ou mesmo pelo deslocamento intergeracional da língua. Os termos que tiveram respostas inexistentes são quatro, dentre os 40 perguntados. Eles também têm em comum as relações conjugais no seio familiar. Dados como esses evidenciam a complexidade do contato linguístico e da manutenção lexical nos contextos multilíngues e reforçam a importância da análise e registro a partir da DPR, no intuito de estudar e promover a vitalidade das línguas minoritárias.

A fim de ampliar a compreensão do domínio vocabular em torno dos termos de parentesco por parte da informante CaGI em relação ao talian, elaboramos o gráfico a seguir:

Gráfico 8: Termos de Parentesco (talian) - informante CaGI



Fonte: dados da pesquisa, entrevista e aplicação do Questionário de Termos de Parentesco - ALCF (Krug, 2013; Bernieri, 2018; Horst, 2011).

No gráfico, categorizamos os dados a partir do tipo de elicitación. É possível apontar a seguinte relação das ocorrências das respostas: respostas espontâneas: 26 ocorrências (48%); respostas por insistência: 2 ocorrências (3,7%); respostas por sugerência: 7 ocorrências (13%); respostas em português: 15 ocorrências (27,8%) e respostas inexistentes: 4 ocorrências (7,4%). A partir da visualização do gráfico, evidencia-se a predominância de respostas espontâneas, as quais são seguidas em frequência pelas respostas em português, o que sugere um processo de substituição lexical ou a ativação da língua majoritária.

Já a presença de respostas por sugerência, por insistência ou inexistentes pode fornecer dados para apontar a variação no grau de ativação lexical em torno da temática abordada - termos de parentesco - ou possíveis esquecimentos, dado o tempo da perda de contato diário com a língua, ou ainda a substituição linguística como fator de explicação. Passamos, na sequência, para a observação dos dados lexicais levantados com a mesma temática em aplicação do questionário de termos de parentesco - ALCF (Krug, 2013; Bernieri, 2018; Horst, 2011) - com o informante CbGII em relação ao *Deutsch*, sua língua materna, e após faremos uma análise comparativa seguindo a metodologia das dimensões propostas pela DPR.

4.8.2 Dados vocabulares sobre termos de parentesco do informante CbGII

A entrevista e aplicação do questionário de termos de parentesco com o informante CbGII apresentou uma fluidez de conversa bastante cativante e que resultou em ricos dados para análise. Com o intuito de melhor visualizar o volume de vocábulos compreendidos e rememorados pelo informante CbGII, organizamos a seguir em formato de quadro os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário ALCF de Termos de Parentesco (Krug, 2013; Horst, 2025). Ressaltamos a coluna “Tipo”, em que constam a forma e o nível utilizados na entrevista para acessar o vocábulo, conduzindo para que o informante evocasse os termos: a marcação ● corresponde à resposta espontânea; a marcação ◐ corresponde à resposta por insistência; a marcação ◑ corresponde à resposta por sugestão; a marcação ◒ corresponde à resposta em português; já a marcação ○ corresponde à resposta inexistente.

Além das marcações que ilustram o nível de resposta fornecida pelo informante CbGII, adicionamos uma coluna com comentários coletados e transcritos durante a entrevista, nos quais ele expressou suas memórias, as associações que faz com alguns termos, sua dificuldade de lembrar alguns termos e algumas questões culturais emergidas com algumas palavras. É observável em seus comentários a presença do *Deutsch* ainda vivo em seu convívio familiar: sua primeira língua, a língua da família e de comunicação com seus pais ainda na atualidade. A transcrição se deu na língua em que os dados foram coletados; a íntegra do diálogo e sua tradução constam no anexo 5 desta pesquisa.

Quadro 12: Termos de Parentesco (*Deutsch*) - informante CbGII

Pergunta	Item lexical	Resposta	Tipo	Comentário
1) Wie sagt man für alle, die für eine Familie gehören? Wie sagt man? Familie? Ja, die ganz große Familie. Der ist mein, der ist mein. Ja, da gibt es ein Wort, das man so ganz für alle sagt. Alle zusammen, ich weiß nicht, wie es... Wenn du keinen hast, mach nichts. Nein, kein Problem.	Parente	Vielleicht Parente	●	Das kann es sein. Aber hast du nicht gehört?
5) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 14.	Mulher/ esposa	Frau	●	
7) Gut, du hast einen Sohn und deine Eltern, was sind die zu dem? Die	Pais/ velhos	-	○	

Eltern?				
8) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 28.	Pai	Vater	●	
9) Wie tut man Sachen für die Frau, die dich auf die Welt gebracht hat?	Mãe	Mama	●	Meine Mama. Das ist meine Mama.
10) *	*	*	*	*
12) Wenn das Feminin ist, wie sagt man das? Mädél. Hast du auch schon mal Tochter gehört?	Filha	Tochter	●	Tochter, ja. Meine Mama sagt, das ist meine Tochter.
13) Tochter und der Junge, Bruder ist immer Sohn.	Filho	Sohn	●	Sohn. Sohn. Sohn. Oder der Junge. Sohn. Sie sagt das. Sohn.
14) Wie sagt man dann, wenn eine Familie zwei Kinder hat, gleichzeitig auf die Welt kommt?	Gêmeos	Zwillinge	◉	Ach, das sind Schrenger. Schrenger? Ich denke, es ist Schrenger, <i>ne</i> ?
16) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 28.	Filhos	Kinder	●	Und die Kinder, ich habe keine Zeit für die anderen, es ist eine große Familie, die anderen habe ich keine Zeit. Ich kann nicht zwei Wochen, da fange ich nicht.
17) Und zwar in dem Bereich, wenn man ein Kind hat, wo man sagt, er hat keinen Papa und keinen Mama. Hat keinen Papa und keinen Mama.	Órfão	Orphan	◉	
18) Es gibt viel heute, dass Mama dann schon vorher ein Kind hat und heilt sich wieder. Was ist das Kind? Das Kind, das kann ich nicht...	Enteado	Stiefkind	●	Das habe ich schon gehört, Stiefkind. Stiefkind, Stiefvater, Stiefmutter. Das Wort ist Stief. Schön.
19) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 18.	Padrasto	Stiefvater	●	
20) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 18.	Madrasta	Stiefmutter	●	
21) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 13.	Menino	Junge	●	Sohn. Sohn. Sohn. Oder der Junge. Sohn. Sie sagt das.
22) Es gibt so ein Wort, wo man benutzt, wenn es ein... Ja, Mädchen ist oder Guri ist, jetzt habe ich noch eins gesagt, aber wie kann man es sagen,	Guris	Stubat	●	

wenn die so 12, 13 Jahre sind, was sind die?				
23) Dann wie sagt man, du hast Mama und Papa und habt ihr noch mehr Kinder, habt ihr noch mehr Kinder?	Irmão	Bruder	●	Nein, ich habe einen Bruder und meine Schwester. Mein Bruder hat 8 Jahre mehr als ich und meine Schwester 14 Jahre jünger.
24) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 13.	Irmã	Schwester	●	Meine Schwester ist auch so.
26) Und unter euch denn, ihr seid dann die Geschwister und dann habt ihr Papa und Mama die Geschwister? Und was sind die zu euch?	Tio	Unge	●	Meine Unge.
27) Und die Frau?	Tia	Tante	●	Die Tante.
28) Und ohne euch habt ihr Kinder? Ich meine, du hast Kinder? Oder ihr, du und die Kinder von der Unge und der Tante. Was seid ihr ohne euch?	Primo	Cousin	●	Das ist mein Cousin.
29) Ja, aber wie benutzt du? Cousine?	Prima	Cousine	●	Cousine, habe ich schon gehört.
30) O que são para você, para os seus pais, os filhos e os irmãos deles? É o ongel, não é?	Sobrinho	-	○	É difícil, não é? Eu não sei. Não sei.
31) O que são para você, para os seus pais, os filhos e os irmãos deles? É o ongel, não é?	Sobrinha	-	○	
32) Du hast einen Sohn. Und dein Papa und Mama, was sind die zu dem?	Avós	Opa/Oma/ Großvater/ Großmama	●	Opa und Oma. Großvater und Großmama. In unserer Familie sagen wir nur Opa und Oma.
33) Resposta obtida mediante comentário complementar à questão 32.	Avô	Opa	●	
34) Hast du noch andere Formen für das sagen? Wie tust du die noch?*** Questão realizada durante a entrevista em complemento à questão 9.	Avó	Oma	●	Heute rufen wir ihr Oma. Weil, wenn mein Sohn geboren wurde, dann er ruft ihr Oma. Und dann die anderen, mein Bruder, meine Schwester. Das ist die Oma.
36) Was wären dann deine Kinder gewesen? Die haben sie nicht	Bisneto/ bisneta	Urenkelkind er	●	

kennengelernt?				
37) Pergunta não realizada, por se perceber que o informante não estabeleceu essas relações.	Bisavós			Hoje, porque nem que eu veja, hoje chamam já de "bisos", né?
38) 37) Pergunta não realizada, por se perceber que o informante não estabeleceu essas relações.	Bisavô			Então, mesmo que eu tive bisa-avó, minha irmã já não conhecia mais. Eu fui privilegiada. Hoje o Opa e a Oma lá, são três, quatro, cinco do junho, já tem cinco bisos, né? Olha só, olha só!
39) 37) Pergunta não realizada, por se perceber que o informante não estabeleceu essas relações.	Bisavó			
40) Entrevistadora: Gut, dann gehen wir mal weiter. Wenn man heiratet, was ist der Papa von der Frau bei dir so? Der Papa von der Frau – was ist der?	Sogro	Schwiegervater	●	informante CbGII: Ich habe nie verheiratet. Er ist gewachsen. Schwiegervater, Schwiegervater, Schwiegervater...
41) Pergunta não realizada, por perceber-se que o informante não vivenciou as relações resultantes do casamento.	Sogra			E isso eu tinha com a mãe do meu filho. Nós só estávamos juntos, a irmã... e nós tínhamos uma família muito... Mit Problemen, wir waren nie zusammen. Sie war auch ein, wenn man jung ist, sieht viel weg. Dann hat man... du hast sie bestimmt auch, deine älteren Leute eingeladen – was sind die?
42) Pergunta não realizada, por perceber-se que o informante não vivenciou as relações resultantes do casamento.	Genro			Ok, mas ficou claro, né? Porque você não vive essa relação. E aí são as palavras que não...

Legenda: ● resposta espontânea / ● resposta por insistência / ● resposta por sugestão / ● resposta em português / ○ resposta inexistente.

* Item propositalmente suprimido em relação ao questionário original, por representar termo lexical que evoca peso moralizante e de estigma contra as mulheres, historicamente construído em sociedades patriarcais e religiosas.

Fonte: dados da pesquisa, entrevista e aplicação do Questionário de Termos de Parentesco - ALCF (Krug, 2013; Horst, 2011, 2025).

Ao observarmos o volume de vocábulos expressos pelo informante CbGII, a partir da aplicação (adaptada) do questionário de termos de parentesco (ALCF - Krug, 2013; Horst, 2011, 2025), é perceptível que a grande maioria dos termos foi evocada de maneira espontânea: em 26 das respostas ao questionário. As respostas por sugestão ocorreram para apenas dois vocábulos, e em apenas quatro perguntas realizadas a resposta não foi obtida em função de o informante não saber o termo questionado.

Foi possível registrar, a partir da aplicação do questionário, a conversação fluida, espontânea e engajada do informante com a entrevistadora, uma vez que, segundo expresso pelo informante, o *Deutsch* é parte de sua vida, sendo a língua de interação com seus pais, com os quais mantém contato com bastante frequência. A partir de seus comentários durante a aplicação do questionário de termos de parentesco, foi possível coletar muitos comentários de cunho cultural, metalinguístico, afetivo e de percepção da importância da manutenção da língua pelos seus falantes. Um exemplo é quando o informante recorda de um termo e afirma que é assim que sua mãe o pronuncia: “Tochter, ja. Meine Mama sagt, das ist meine Tochter” (Filha, sim. Minha mamãe diz: essa é minha filha) (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025, tradução nossa).

As memórias semânticas evocadas pelo informante CbGII apresentaram uma conexão afetiva, em muitos momentos expressando os termos perguntados a partir de como se recorda deles em uso no seio familiar: “Opa und Oma. Großvater und Großmama. In unserer Familie sagen wir nur Opa und Oma” (Opa e Oma. Avô e avó. Na nossa família a gente só diz Opa e Oma) (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025, tradução nossa). Assim como as memórias, as transformações do seio familiar também serviram de cenário para que o informante CbGII evocasse os elementos semânticos questionados, como é perceptível no comentário: “Heute rufen wir ihr Oma. Weil, wenn mein Sohn geboren wurde, dann er ruft ihr Oma. Und dann die anderen, mein Bruder, meine Schwester. Das ist die Oma” (Hoje a gente chama ela de Oma. Porque, quando meu filho nasceu, ele chamou ela de Oma. E depois os outros, meu irmão, minha irmã. Essa é a Oma) (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025, tradução nossa).

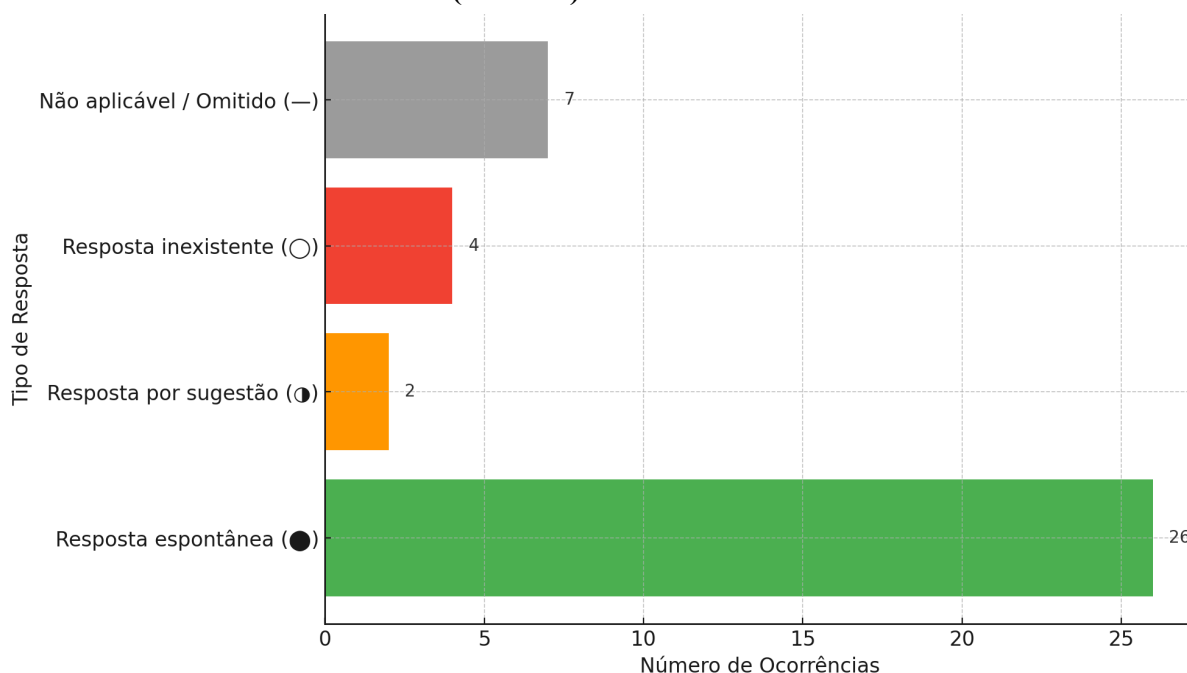
Em uma das questões que aborda as relações que se dão a partir do casamento, o informante trouxe um dado sobre sua história de vida - o fato de não ter se casado, perceptível

pelo trecho: “Ich habe nie verheiratet” (Eu nunca me casei) (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025, tradução nossa). Nesse sentido, as unidades semânticas representativas das relações que se dão a partir do casamento ofereceram a pista de uma provável dificuldade do informante de evocar ou mesmo evidenciaram o desconhecimento do termo por parte do informante. Diante desse dado percebido na aplicação do questionário e em função da decisão de deixar a conversa fluida fornecer espontaneamente dados mais realísticos do domínio do informante, algumas questões deixaram de ser realizadas no momento da aplicação do questionário - conforme pode ser visualizado no quadro supracitado, em que não constam todas as questões da configuração numérica original.

Utilizando-se da sua língua materna, o *Deutsch*, o informante CbGII fez reflexões sobre sua história de vida, como pudemos acompanhar no trecho “wenn man jung ist, sieht viel weg” (quando se é jovem, fecham-se os olhos para muitas coisas) (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025, tradução nossa). A partir de reflexões como esta, foi possível ampliar a percepção do domínio de estruturas sintáticas mais complexas, em termos de itens lexicais e funcionais, assim como o uso padrão das estruturas dos tempos verbais por parte do informante CbGII. Ademais, ele fez uso de linguagem figurada para expressar sua reflexão, o que também aponta para o quanto a língua está internalizada, enraizada em sua estruturação do pensamento. É possível afirmar sobre um uso funcional e pragmático da língua, sendo capaz de expressar estruturas e raciocínios mais complexos, uma provável herança linguística das interações familiares, por meio das quais adquiriu o *Deutsch* na infância.

Considerando-se a aplicação do questionário de termos de parentesco (ALCF - Krug, 2013; Horst, 2011, 2025), que foi realizada no idioma-alvo (*Deutsch*) e prontamente respondida pelo informante CbGII, muitos comentários enriqueceram o repertório vocabular e permitiram a reflexão sobre múltiplas questões linguísticas, metalinguísticas, culturais, sociais e identitárias. A essas questões retornaremos mais adiante nesta seção de análise, a fim de aprofundar a reflexão. Na sequência, apresentamos dados quantitativos dos termos de parentesco evocados pelo informante CbGII e que nos permitiram percepções sobre o lugar do *Deutsch* em seu seio familiar.

Gráfico 9: Termos de Parentesco (*Deutsch*) - informante CbGII



Fonte: dados da pesquisa, entrevista e aplicação do Questionário de Termos de Parentesco - ALCF (Krug, 2013; Horst, 2011).

Observando-se o volume de respostas espontâneas fornecidas por CbGII, é perceptível que se trata da grande maioria. Nesse sentido, inferimos um domínio ativo do vocabulário de sua língua materna, o *Deutsch*, ainda na atualidade, apesar de o português ser a língua de uso cotidiano do informante. Além disso, CbGII apresentou domínio lexical significativo dos termos de parentesco, principalmente nos termos relacionados à família nuclear e suas relações principais, como em *Mutter*, *Vater*, *Sohn*, *Tochter*, *Bruder*, *Schwester*, *Tante*, *Onkel* (*Unge*), *Oma*, *Opa*, entre outros.

Ademais, percebeu-se uma interferência do domínio vocabular a partir das experiências vividas - e as não vividas - pelo informante CbGII. As respostas inexistentes (termos não fornecidos a partir da aplicação do questionário) se concentraram em termos que envolvem relações de segunda geração, como sobrinha/sobrinho; relações por afinidade do casamento (experiência não vivenciada pelo informante), como por exemplo sogra/sogro. Infere-se, portanto, que a fixação lexical desses termos estabelece relação direta com a vivência real para que ocorra a fixação lexical desse repertório vocabular.

Já as respostas por sugerência - aquelas em que o entrevistador auxilia na evocação, sugerindo o termo - ocorreram nos termos “gêmeos” (*Zwillinge*) e “órfão” (*Orphan*),

indicando uma possível aquisição desses vocábulos de modo passivo, mas não ativado/evocado espontaneamente, sugerindo uma provável erosão linguística parcial ou de uso menos frequente desses termos.

Formas regionais - ou híbridas - também apresentaram ocorrência dentre as palavras evocadas, como os termos *Unge* (para tio), *Stubat* (para guri) e *Urengelkinder* (para bisnetos). A ocorrência dessas formas pode sugerir uma dinâmica de criatividade linguística e transmissão intergeracional oral em contexto bilíngue. A ocorrência desses itens aponta para, não apenas a preservação lexical de línguas de imigração, mas um processo de recriação linguística, característico de contextos de bilinguismo comunitário.

Nas palavras de Thun (2005), a variação dialetal não é estática: ela se modifica por meio de “estratégias de acomodação comunicativa e ajustes criativos que emergem no contato entre sistemas linguísticos” (Thun, 2005, p. 30). Complementa-se com Altenhofen (2013), em sua afirmação de que línguas de imigração no Sul do Brasil resultam de uma “coexistência funcional de variedades, nas quais os falantes alternam entre repertórios e produzem formas híbridas em contextos informais de uso” (Altenhofen, 2013, p. 52). Desse modo, termos como *Unge* ou *Stubat* devem ser classificados como evidências de uma dinâmica de transmissão oral intergeracional, em que o léxico é adaptado, simplificado ou reorganizado, dadas as demandas da interação cotidiana.

Ademais, como defendem Horst (2011), Krug (2012) e Krug e Horst (2025), a vitalidade de termos de parentesco em línguas de imigração estabelece dependência do domínio de uso e da função social que esses termos recebem dentro do seio familiar, e não apenas da escolarização formal. Nesse sentido, o que se pode observar, a partir do uso desses termos, é a língua em seu estado empírico, moldada pela experiência do falante, corroborando com o princípio de que “é na fala situada, e não no sistema abstrato, que a variação se materializa” (Thun, 1998, p. 17).

4.8.3 Análises comparativas referentes aos termos de parentesco dos informantes

O domínio vocabular dos dois informantes deste estudo em relação aos termos de parentesco foi observado por meio da aplicação de questionário específico, a partir da utilização das línguas que fizeram parte de sua infância: *Deutsch* para CbGII e *talian* para CaGI. Para tal aplicação, foi necessário recrutar falantes dessas línguas, como foi o caso da

participação ativa e *in loco* da orientadora desta pesquisa - para o caso do *Deutsch* - e da mãe da pesquisadora - para o caso do *talian*. Aplicação esta que promoveu percepções muito enriquecedoras dos fenômenos em foco neste estudo. O bilinguismo de infância de CaGI e CbGII foi grande fator para a inclusão deles como informantes, permitindo importantes reflexões em torno do plurilinguismo que os caracteriza. Nesta subseção, apresentamos análises comparativas, de contraste e aproximação, dos dados levantados a partir da aplicação do questionário de termos de parentesco (ALCF; Krug, 2013; Horst, 2011, 2025) e à luz das dimensões diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial da DPR. Para a retomada das classificações atribuídas aos informantes a partir das dimensões, sugerimos a observação da tabela 2, apresentada na subseção 4.1.3 desta pesquisa.

Ao observarmos os dados coletados com os informantes CaGI e CbGII a partir da aplicação do questionário de termos de parentesco, sob o ponto de vista da dimensão diassexual - a dimensão concernente aos papéis sociais, *ethos* e relação com a linguagem -, inferimos que as verbalizações de CaGI, informante feminina, se apresentam mais marcadas por insegurança e busca de confirmação: “eu compreendo, mas não sei o que responde”; “não sei se eu lembro a palavra” (CaGI, aplicação de questionário, maio de 2025), indicando uma postura de autocobrança e ativação da metacognição no acesso lexical.

Por seu turno, o informante masculino, CbGII, evocou os termos solicitados com aparente maior fluência, evocação espontânea e menor autocensura, mesmo quando não lembrava o termo solicitado: “Nein, kein Problem” (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025). Esse contraste pode ser alinhado ao que Altenhofen e Thun (2016) descrevem como efeitos socioculturais incidindo sobre o comportamento linguístico, uma vez que papéis de gênero historicamente modulam quem pode e como pode falar nas comunidades dialetais. Em síntese, podemos inferir que CaGI apresentou uma interação de vigilância e busca por precisão, enquanto CbGII interagiu durante a aplicação do questionário com espontaneidade e buscando a funcionalidade da língua em foco. Visto de outra maneira, pode ser o domínio - mais ou menos acentuado - que cada informante possui da língua em foco, ou mesmo o quanto essa língua se manteve em seu cotidiano, que melhor explique esse contraste na interação dos informantes.

Já do ponto de vista da dimensão diageracional - fatores como idade, transmissão intergeracional e ruptura linguística -, os dados dos informantes apresentam contraste, que nos permite inferir fenômenos do comportamento das línguas de imigração em suas gerações.

CaGI expressa, durante a aplicação do questionário de termos de parentesco, que compreende o talian mais do que produz e justifica essa diferença por ter perdido contato com a língua após a morte de seus avós: “o que eu sei é do tempo dos meus avós maternos... depois que faleceram...” (CaGI, aplicação de questionário, maio de 2025). Em outra realidade apresentada, CbGII mantém o uso dos termos, ainda que em menor escala, mas vivo em contexto familiar - uso atual de “Opa/Oma” e “Stiefkind/Stiefvater/Stiefmutter”, de acordo com seus relatos (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025).

Para Thun (2005), a variação precisa ser entendida como fenômeno situado em trajetórias individuais; nesse sentido, podemos apontar o deslocamento linguístico em CaGI versus continuidade parcial em CbGII; CaGI experiencia memória linguística, enquanto CbGII vivencia manutenção parcial.

Em se tratando da dimensão diatópica - questões envolvendo território, origem comunitária, imigração -, os dados coletados com os informantes a partir do questionário de termos de parentesco se apresentam de modo que podemos inferir que CaGI mobilizou o léxico do talian (*nono/nona, fioi, compare, comare*), língua associada a comunidades ítalo-brasileiras da região Sul do país. Já CbGII, ao responder o questionário, ativou o alemão - *Deutsch* - (*Opa/Oma, Stubat, Unge*), característico de áreas de imigração germânica do Oeste catarinense e do noroeste gaúcho. Em Altenhofen (2013), tem-se que o repertório das línguas de imigração no Sul do Brasil é heterogêneo e territorializado, ou seja, formas diferentes refletem diferentes ecossistemas sociolinguísticos. Nesse sentido, os termos preservados revelam características do território sociolinguístico em que cada repertório se formou.

Ademais, outro tópico relacionado à dimensão diatópica precisa ser trazido para a reflexão: a influência que as manifestações religiosas têm sobre as comunidades de imigração e a consequente manutenção das línguas. Em pesquisas realizadas nessas localidades onde a imigração foi responsável pela formação demográfica, linguística e cultural (Krug, 2004; Altenhofen, 2011; Meyer, 2009; Horst, 2011; Horst, 2014), dados apontam que são os indivíduos da religião luterana que aplicam mais os termos de parentesco em alemão. Nesse caso, regionalmente também divididas a partir de sua manifestação religiosa, as comunidades apresentam grande interferência da igreja, como um grupo de domínio e de identidade, mas que ocorre a favor da manutenção de uma língua minoritária.

Wehrmann (2016) defende, inclusive, a postulação de uma dimensão diarreligiosa, apontando que a confissão luterana se apresenta como fator preponderante para um maior grau de manutenção das línguas alemãs nas regiões de imigração do Sul do Brasil. Segundo a autora, esse fenômeno se explica pelo fato de os luteranos não se adaptarem à campanha de nacionalização do governo brasileiro, como ocorreu com os católicos. Nesse sentido, os católicos, em sua maioria falantes das variedades do italiano na região, cederam às campanhas que impeliavam a imposição do português, ocorrendo uma diminuição do uso das línguas a cada geração. Esse fator pode explicar, no caso de CaGI e CbGII, a discrepância da manutenção de suas línguas de imigração, aparente a partir da aplicação do questionário de termos de parentesco.

Ao direcionarmos a análise dos dados pela dimensão diastrática - escolaridade, capital cultural e legitimidade das línguas -, as respostas fornecidas pelos informantes CaGI e CbGII apresentam contrastes, como por exemplo o alto capital cultural acadêmico de CaGI, alinhado com sua busca por precisão e por se utilizar de categorias metalinguísticas durante a evocação dos termos solicitados. Já CbGII, com uma trajetória em vendas e posterior abertura de sua própria empresa, apresentou uma característica de evocação mais voltada à prática da língua, com foco em uso comunicativo, não na nomenclatura, alinhado com sua ocupação e rotina: “Ich habe keine Zeit für die anderen” (Eu não tenho tempo para os outros) (CbGII, aplicação de questionário, maio de 2025).

Thun (2005) afirma que a dimensão diastrática organiza a variação em função do acesso à escolarização que cada informante teve; nesse sentido, alinha-se a busca de CaGI pela forma “correta” de responder aos termos solicitados, enquanto CbGII prioriza o uso pragmático do repertório, usando, inclusive, a língua em foco para as interações durante a aplicação do questionário de termos de parentesco.

De outro prisma, a dimensão diarreferencial - possibilitando a análise de contextos de uso da língua, domínio e ativação lexical - permite inferir que CaGI associa o uso do talian à memória afetiva e familiar, não ao uso atual e cotidiano da língua; nesse sentido, sua predominância de respostas por compreensão e não por produção comprova essa percepção - diferentes itens em suas respostas foram em português ou não foram evocados. Já CbGII se utiliza do *Deutsch* na atualidade em contextos funcionais, como o fez ao explicar a relação familiar ou ao exemplificar palavras do cotidiano. Thun (2010) denomina esse fenômeno de situacionalidade da língua - a língua só se ativa quando o contexto de uso existe. O contraste,

nesse prisma, é de que CaGI conserva o talian como lembrança; CbGII conserva o *Deutsch* como língua em uso.

4.9 Dados de autopercepção linguística dos informantes da pesquisa

Nesta subseção, buscamos apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário de crenças e autopercepções linguísticas (ALCF - Krug, 2013; Bernieri, 2017, Horst, 2011, 2025) com dois informantes adultos, um homem e uma mulher, ambos originários do Sul do Brasil, região multilíngue. O questionário aplicado é composto por 21 perguntas, objetivas e subjetivas. O instrumento teve por propósito levantar dados para a observação da autopercepção linguística dos participantes em relação à(s) sua(s) língua(s) materna(s), considerando o contexto sociolinguístico em que estão inseridos. Vale lembrar que o estudo se desenvolveu na região do Sul do Brasil, que é marcada por sua diversidade linguística e histórica, pela convivência entre o português, diferentes variedades do alemão, do italiano e outras línguas de herança, o que configura um ambiente multilíngue singular, campo fértil para inúmeras pesquisas dessa natureza.

Apresentamos, na sequência, tabulados, separados e analisados os dados gerados a partir da aplicação do questionário de autopercepção linguística com o informante CbGII e a informante CaGI, para, após, tecermos comentários comparativos e contrastivos dentro das dimensões previstas para este estudo. As análises que realizamos buscaram compreender de que modo os informantes se posicionam em relação às línguas de sua trajetória (biografia linguística), do ponto de vista pessoal, em relação aos familiares e nas interações comunitárias, observando aspectos afetivos, identitários e percepções do uso e da competência linguística, bem como possíveis preconceitos vivenciados pelos informantes a partir das línguas de suas respectivas biografias. Nesse sentido, as análises doravante organizadas buscam cumprir com o objetivo específico 3 desta pesquisa - observar as atitudes linguísticas e autopercepção dos informantes sobre as línguas de sua biografia.

4.9.1 Dados de autopercepção linguística do informante CbGII

Esta subseção compreende a análise das respostas fornecidas pelo informante CbGII, masculino, de 56 anos, empresário, residente em um município do Sul do Brasil. Os dados

foram coletados a partir de um questionário composto por 21 perguntas objetivas e subjetivas, elaborado e validado pelo Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF), também presente nas pesquisas de Krug (2013) e Bernieri (2017). O propósito da aplicação foi investigar a autopercepção linguística do participante em relação à(s) sua(s) língua(s) materna(s) e às práticas comunicativas do informante em diferentes contextos sociais e institucionais.

O informante CbGII está inserido em uma realidade multilíngue, por conta da região onde nasceu e construiu sua trajetória: o Sul brasileiro. A região é marcada pelo contato entre o português e línguas de imigração, como é o caso de variedades do alemão e do italiano. As respostas fornecidas pelo informante CbGII ao questionário de crenças e autopercepções linguísticas oferecem relevantes percepções do modo como os sujeitos percebem e fazem uso das línguas que compõem sua esfera familiar e social. Na sequência, sistematizamos em quadro as perguntas do questionário e respectivas respostas fornecidas pelo informante CbGII.

Quadro 13: Crenças e autopercepções linguísticas - informante CbGII

Perguntas	M Pt.
1. Que língua costuma falar na família? (Krug, 2004, Steffen 2007 - questão 1)	português
2. Em que língua gosta de conversar mais? (Krug, 2013 - questão 4)	português
3. De modo geral, em que língua costuma falar mais? (Krug, 2013 - questão 5 - adaptada)	português
4. Qual é sua língua materna? Como aprendeu o português? (Krug, 2013 - questão 10)	alemão, aprendi português indo pra aula
5. Quando vem visita, que língua prefere usar? (Vide Krug, 2004 - questão 6).	português
6. Que língua você fala nas seguintes ocasiões no seu município? (Vide Schmidt, 1997 - questão 30)	
6.1 no Correio	português
6.2 no mercado - lojas	português
6.3 no sindicato	português
6.4 no restaurante	português
6.5 na prefeitura	português
6.6 no posto de saúde	português
6.7 no confessionário	português
6.8 no posto de gasolina	português
6.9 no trabalho	português
7. Quando você encontra um estranho na rua de sua cidade em que língua você fala com ele? (Krug, 2013 - questão 31)	português

Respostas objetivas: o informante deve responder somente: sim ou não.

Perguntas	sim	não

8. Já lhe aconteceu de estar com alguém que sabia a sua língua de casa, o alemão, mas insistia em só falar português? (Krug, 2013 - questão 9)	x	
9. Acha importante que os filhos aprendam o alemão/talian dos pais? Por quê? (Vide Krug, 2004 - questão 25)	x	
“Sim! Abertura de novos Horizontes.”		
10. Existem situações em que você tem vergonha de falar alemão/talian? (Krug, 2013 - questão 27)		x
“Nunca”.		
11. Acha que deveria ter ensino de alemão/talian na escola? (Krug, 2013 - questão 28 - adaptada)	x	
“Sim! Desde cedo.”		
12. Quando fala português, você mistura com a língua alemã/talian? (Krug, 2013 - questão 33 - adaptada)	x	
“Muito pouco!”		
13. Quando fala em alemão/talian, você mistura o português? (Krug, 2013 - questão 34 - adaptada)	x	

Perguntas com respostas subjetivas:

14. O que acha das pessoas que só falam português e nunca sua própria língua de casa, o alemão? (Krug, 2013 - questão 8)	Perda de cultura.
15. Muitos jovens não falam mais a língua dos pais (alemão). O que acha disso? (Krug, 2013 - questão 26)	Perda de cultura.
16. Em que situações você fala a língua alemã? E o português? (Krug, 2013 - questão 32 adaptada)	Alemão quando estou com minha família! Português dia a dia.
17. Tem diferença entre o alemão da Alemanha e o daqui? Qual a diferença? (Krug, 2004 - questão 3)	Dialetos diferentes.
18. Como é/foi na escola e na igreja o uso da língua alemã? (Krug, 2004 - questão 11)	Na época, era visto com uma certa indiferença.
19. Como acha que as pessoas que vêm de fora veem as pessoas originárias, que nascem e vivem aqui? (quanto à língua, aspectos físicos e sociais) (Krug, 2004 - questão 12 - adaptada)	Quanto à língua originária, pouco utilizada! Aspectos sociais com um certo abandono de sua Cultura!
20. Como se sente mais? Alemão? Brasileiro? Catarinense? (Krug, 2013 - questão 13 - adaptada)	Brasileiro.
21. De modo geral, quem fala melhor alemão? (Krug 2013 - questão 24)	Alemão!

Fonte: elaboração a partir de dados coletados com a aplicação do questionário ALCF de crenças e percepções linguísticas.

Como é possível observar dentre as respostas sistematizadas, o português é a língua de uso primordial nas interações sociais do informante CbGII, tendo afirmado em todas as perguntas relativas a diferentes espaços públicos, onde ocorre comunicação, que se utiliza do português. Já em relação à língua materna, o informante CbGII apontou o alemão, sua língua de casa, e afirma ter aprendido português na infância, mas no ambiente escolar. Esse dado se conecta a um percurso comum nos contextos de comunidades de imigração no Sul do Brasil, onde a língua de imigração é transmitida no ambiente familiar; entretanto, nesse mesmo

cenário, o português se impôs historicamente como língua de escolarização e socialização mais ampla. Nesse sentido, a autopercepção linguística do informante CbGII se alinha à coexistência de duas línguas maternas: a língua de casa (alemão/*Deutsch*) e a língua de inserção na sociedade nacional (português).

A despeito do reconhecimento do alemão (*Deutsch*) como sua língua materna, o informante CbGII apresentou, em suas respostas, preferência por utilizar o português de maneira geral: nas interações familiares, sociais e cotidianas. Suas respostas sugerem uma afetividade pela língua alemã, construída no seio familiar: “Alemão quando estou com minha família!” (CbGII, aplicação de questionário, agosto de 2025). Além disso, afirmou não sentir vergonha de usar sua língua de casa e considera importante que os filhos o aprendam “desde cedo” (CbGII, aplicação de questionário, agosto de 2025), justificando que esse aprendizado promove “abertura de novos horizontes”.

Entretanto, o uso do alemão (*Deutsch*), nas respostas fornecidas pelo informante CbGII, fica restrito ao espaço de convivência da família, realizando todas as demais interações sociais no português. Esse contraste pode revelar a valorização simbólica da língua de imigração, embora na prática o português assuma o papel central na realidade comunicativa do informante. Possivelmente a língua alemã, em sua trajetória, cedeu espaço para a língua imposta na sociedade, como também percebeu em sua infância e escolarização que a língua de casa não recebia valorização no entorno social: “Na época, era visto com uma certa indiferença” (CbGII, aplicação de questionário, agosto de 2025).

Em relação aos usos sociais e institucionais da língua, como os espaços públicos de circulação (correio, mercado, sindicato, restaurante, prefeitura, posto de saúde, confessionário, trabalho), o informante CbGII apresenta o português como única língua utilizada. Uma possível explicação é pelo fato de residir em Chapecó (SC), uma cidade onde as línguas de origem não estão tão preservadas nas interações sociais, diferentemente de outros municípios catarinenses onde se preservam e mesmo são co-oficializadas as línguas de origem, como é o caso de São João do Oeste, Pomerode, Antônio Carlos, Nova Erechim, Ipumirim, Rodeio, Treze Tílias, Itapiranga e Xanxerê, conforme os estudos de Altenhofen (2002, 2013), Horst (2019), Horst e Altenhofen (2013), Krug (2015), Krug e Altenhofen (2017), Mello (2010), Maher (2013), Klassmann (2016), entre outros estudos desenvolvidos na região.

Esse dado resgatado nas afirmações do informante CbGII sobre o uso da língua de origem apenas no seio familiar e o uso do português em todos os âmbitos de convívio social acusa a hegemonia do português nos espaços públicos e formais, relegando o alemão (*Deutsch*) ao âmbito privado. Esse padrão resulta de políticas históricas de nacionalização e do processo de urbanização, que restringiram o uso de línguas de imigração a contextos íntimos ou comunitários específicos. Como aponta Altenhofen (2002), em função da política de nacionalização do ensino e da proibição do uso das línguas de imigração, principalmente no espaço escolar, ocorreu a estigmatização e também o silenciamento das variedades linguísticas, o que desencadeou processos de substituição linguística e de perda da transmissão intergeracional das línguas de imigração. Tal temática é central para a DPR e para estudos sociolinguísticos voltados às línguas de imigração no Sul do Brasil.

O informante CbGII trouxe em suas percepções representações e crenças sobre as duas línguas que nomeia como sendo suas línguas maternas: alemão/*Deutsch* e português. Em suas respostas ao questionário, associou a perda do uso do alemão (*Deutsch*) entre os jovens e as famílias a uma “perda de cultura” (CbGII, aplicação de questionário, agosto de 2025). Além disso, ressaltou o caráter identitário da língua, ao observar que o alemão local difere do alemão europeu, reconhecendo a variação linguística. Entretanto, ao afirmar sua autodefinição identitária, afirmou sentir-se brasileiro. Esse posicionamento do informante CbGII pode sugerir um equilíbrio entre a valorização da herança cultural e a assimilação da identidade nacional.

O informante CbGII também mencionou sua experiência escolar, religiosa e comunitária com as línguas que fizeram parte de sua infância, trazendo o alemão como uma língua que não recebia valorização, ao usar a expressão “Na época, era visto com uma certa indiferença” (CbGII, aplicação de questionário, agosto de 2025). Tal afirmação revela indícios da marginalização da língua de origem nos espaços coletivos. Ademais, o informante CbGII trouxe uma reflexão sobre a visão das “pessoas de fora” em torno dos habitantes locais, apontando para um “abandono de sua cultura”, o que sugere sua percepção de deslocamento cultural e linguístico.

Ainda no sentido de acusar a perda da cultura por meio da não utilização da língua de imigração nos espaços coletivos, o informante CbGII repete sua resposta sobre os tópicos concernentes às pessoas que só falam português e nunca sua própria língua de casa e aos

jovens que não mais utilizam a língua dos pais, acusando que em sua percepção é a perda da cultura que está ocorrendo.

Sintetizando as autopercepções linguísticas do informante CbGII, suas respostas à aplicação do questionário elaborado e validado pelo Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF) sugerem que sua trajetória linguística é marcada pela valorização simbólica da língua de imigração, mesmo que esteja relegada apenas a contextos familiares; além disso, o informante apresentou predominância funcional do português nos espaços sociais e institucionais. A autopercepção do informante masculino acusa um tensionamento entre a preservação cultural e a assimilação à identidade nacional, dado que serve para ilustrar a realidade multilíngue característica do Sul do Brasil.

Na subseção a seguir, analisamos os dados da outra informante da pesquisa: professora, doutora e falante plurilíngue, natural do Oeste catarinense, suas autopercepções e crenças linguísticas, buscando também evidenciar sua trajetória linguística, cultural e identitária.

4.9.2 Dados de autopercepção linguística da informante CaGI

Nesta subseção, apresentamos breve análise das respostas coletadas por meio do questionário de crenças e autopercepções linguísticas com a informante CaGI, que é professora, doutora e falante plurilíngue, originária do Oeste catarinense. Do mesmo modo que foi conduzido com o informante CbGII, o instrumento de coleta foi um questionário organizado em 21 perguntas (objetivas e subjetivas), com o intuito de investigar a autopercepção linguística da informante concernente à(s) sua(s) língua(s) materna(s), assim como no tocante às práticas e crenças da informante quanto ao uso linguístico em diferentes esferas de sua vida.

A análise se apresenta relevante, considerando-se a trajetória acadêmica e profissional da informante CaGI, assim como sua inserção em um contexto familiar e comunitário multilíngue, uma vez que permite a observação de como seu repertório linguístico ampliado se articula com dimensões identitárias, afetivas e institucionais das línguas que fazem parte de seu cotidiano. Para melhor visualização e compreensão dos dados, sistematizamos a seguir as perguntas do questionário de crenças e autopercepções linguísticas (ALCF; Krug, 2013; Bernieri, 2017) e as respostas da informante CaGI.

Quadro 14: Crenças e autopercepções linguísticas - informante CaGI

Perguntas	M Pt.
1. Que língua costuma falar na família? (Krug, 2004, Steffen 2007 – questão 1)	português
2. Em que língua gosta de conversar mais? (Krug, 2013 – questão 4)	português
3. De modo geral, em que língua costuma falar mais? (Krug, 2013 – questão 5 - adaptada)	português
4. Qual é sua língua materna? Como aprendeu o português? (Krug, 2013 – questão 10)	português, nas relações cotidianas
5. Quando vem visita, que língua prefere usar? (Vide Krug, 2004 – questão 6).	português
6. Que língua você fala nas seguintes ocasiões no seu município? (Vide Schmidt, 1997 – questão 30)	
6.1 no Correio	português
6.2 no mercado - lojas	português
6.3 no sindicato	português
6.4 no restaurante	português
6.5 na prefeitura	português
6.6 no posto de saúde	português
6.7 no confessionário	português
6.8 no posto de gasolina	português
6.9 no trabalho	português
7. Quando você encontra um estranho na rua de sua cidade em que língua você fala com ele? (Krug, 2013 – questão 31)	português

Respostas objetivas: o informante deve responder somente: sim ou não

Perguntas	sim	não
8. Já lhe aconteceu de estar com alguém que sabia a sua língua de casa, o alemão, mas insistia em só falar português? (Krug, 2013 – questão 9)	x	
9. Acha importante que os filhos aprendam o alemão/talian dos pais? Por quê? (Vide Krug, 2004 – questão 25)	x	
“Acho ser importante para seguir uma cultura, uma história e também conhecer um repertório diferente de vocábulos, além de desenvolver diferentes regiões de aprendizagem”.		
10. Existem situações em que você tem vergonha de falar alemão/talian? (Krug, 2013 – questão 27)	x	
“Sim, quando tem bastante pessoas.”		
11. Acha que deveria ter ensino de alemão/talian na escola? (Krug, 2013 – questão 28 - adaptada)	x	
“Sim, levando em consideração o contexto e a cultura.”		
12. Quando fala português, você mistura com a língua alemã/talian? (Krug, 2013 – questão 33 - adaptada)		x
13. Quando fala em alemão/talian, você mistura o português? (Krug, 2013 – questão 34 - adaptada)	x	

Perguntas com respostas subjetivas

14. O que acha das pessoas que só falam português e nunca sua própria língua de casa, o alemão? (Krug, 2013 – questão 8)	Que elas não foram encorajadas ou não têm repertório suficiente para a comunicação.
15. Muitos jovens não falam mais a língua dos pais (alemão). O que acha disso? (Krug, 2013 – questão 26)	Que está sendo perdido registros da cultura linguística das migrações e sendo adotada outras línguas como

	forma de comunicação informal e formal.
16. Em que situações você fala a língua alemã/talian? E o português? (Krug, 2013 – questão 32 adaptada)	Talian, somente em contextos familiares maternos entre os avós; e o português em todas as demais situações cotidianas.
17. Tem diferença entre o alemão da Alemanha e o daqui? Qual a diferença? (Krug, 2004 – questão 3)	Sim, a sonoridade, a apropriação de expressões e a construção de sentidos de palavras são diferentes em um contexto macro.
18. Como é/foi na escola e na igreja o uso da língua alemã? (Krug, 2004 – questão 11)	Não conheci.
19. Como acha que as pessoas que vêm de fora veem as pessoas originárias, que nascem e vivem aqui? (quanto à língua, aspectos físicos e sociais) (Krug, 2004 – questão 12 – adaptada)	Que carregam traços significativos na forma de se organizar e de viver a partir das descendências europeias, e estão perdendo traços culturais que são característicos pelas mudanças sociais e pelo crescimento dos meios de comunicação e informação como a internet.
20. Como se sente mais? Alemão? Brasileiro? Catarinense? (Krug, 2013 – questão 13 - adaptada)	Catarinense
21. De modo geral, quem fala melhor alemão? (Krug 2013 – questão 24)	Percebo a cultura alemã mais latente do que a italiana no contexto catarinense, com isso apresenta-se um maior repertório. Contudo, no viés de compreensão o italiano sem maior facilidade de compreensão.

Fonte: elaboração a partir de dados coletados com a aplicação do questionário ALCF de crenças e percepções linguísticas.

A respeito da língua materna em conexão com a trajetória de aprendizagem da informante CaGI, é perceptível a identificação do português como sua língua materna, o qual foi adquirido em casa e nas interações cotidianas; entretanto, ela reconheceu o contato familiar bilíngue a partir do talian, esse restrito ao convívio com seus avós maternos. É possível apontar uma distinção, nesse sentido, em relação ao informante CbGII e sua maior identificação com a língua de origem, o *Deutsch*. Essa identificação da informante CaGI com o português como sua língua materna sugere conexão com a maneira como o português se consolidou como língua de socialização e de escolarização para as gerações posteriores às de imigração no Sul brasileiro.

A identificação da informante CaGI com o português como sendo sua língua materna se atrela a um processo histórico mais amplo, dentro da perspectiva da DPR (Thun, 1996, 1998, 1999; Radtke; 1996), em que diferentes dimensões (diatópica, diastrática, diageracional, por exemplo) interagem e consolidam o português como língua de socialização e escolarização nas gerações que são posteriores à imigração na região Sul do Brasil. Estudos

com base no ALiB (Isquendo; Romano, 2012) reforçam que fatores como escolaridade, hábitos de mídia e leitura estão diretamente envolvidos nesse processo em que ocorre a consolidação do português em detrimento das línguas de imigração.

Em quase todas as interações sociais, fica perceptível a prevalência do português na vida cotidiana da informante CaGI, enquanto o talian, a partir de suas respostas, aparece apenas nas situações de encontros com seus familiares. Mesmo com esse uso mais restrito do talian, na autopercepção da informante feminina está a valorização da língua de imigração da família, pois considera importante que os filhos aprendam de seus pais o talian, “para seguir uma cultura, uma história e também conhecer um repertório diferente de vocábulos, além de desenvolver diferentes regiões de aprendizagem” (CaGI, aplicação de questionário, agosto de 2025).

Em contraponto a essa valorização, fica aparente nas respostas da informante CaGI o fato de ela sentir vergonha de utilizar a língua de imigração quando se encontra em coletividade e em maior número de pessoas. Essa problemática pode estar relacionada a inibições sociais provenientes do prestígio linguístico e das relações de poder estabelecidas na e pela língua portuguesa, imposta aos imigrantes durante o período da Era Vargas, no processo de nacionalização do ensino, nas décadas de 1930 e 1940. Tal processo resultou no apagamento linguístico de línguas minoritárias, sobretudo no Sul do Brasil (Thun; Radtke; Altenhofen, 2009).

Sobre os usos sociais e institucionais da língua, em similaridade ao informante CbGII, a informante CaGI aponta o português como sendo a única língua de uso em contextos públicos e institucionais. Tal apontamento sugere a reafirmação do português como língua hegemônica no município onde reside, em detrimento do uso das línguas de imigração, que ficam relegadas ao espaço familiar e privado. Em contraste, enquanto o informante CbGII relatou fazer uso regular do *Deutsch* em seu espaço familiar, a informante CaGI indicou que essa prática do talian acontece quando interage com gerações mais velhas (avós), o que pode sugerir um deslocamento linguístico em processo. Tal deslocamento consiste em um movimento intergeracional pelo qual as línguas de imigração (alemão, talian, polonês etc.) vão perdendo espaço de uso em domínios públicos (como é o caso da escola, comércio, instituições, práticas religiosas), ficando restritas, muitas vezes, apenas ao domínio privado/familiar (Altenhofen, 2004).

Ainda de acordo com as respostas da informante CaGI ao questionário, é possível levantar percepções sobre suas representações e crenças em torno das línguas presentes em sua trajetória. A informante CaGI cita a falta de encorajamento ou de repertório comunicativo como fator de diminuição do uso do talian e do alemão pelos seus falantes na região Sul do Brasil. Além dessa percepção, ela expressou a perda de registros culturais como consequência da substituição das línguas de imigração pelo português como comunicação preponderante, fenômeno que se apresenta principalmente entre os jovens. Essa utilização das línguas de imigração cada vez menos aparente também se apresenta no repertório cotidiano da própria informante, ao pontuar que se comunica em “Talian, somente em contextos familiares maternos entre os avós; e o português em todas as demais situações cotidianas” (CaGI, aplicação de questionário, agosto de 2025).

As reflexões metalinguísticas da informante CaGI também se apresentaram a partir das respostas ao questionário de crenças e autopercepções linguísticas, ao refletir sobre as diferenças entre as línguas de imigração e as suas correspondentes europeias, destacando diferenças na sonoridade e na construção dos sentidos e repertório vocabular. Por essa reflexão da informante, sugere-se uma aguçada percepção metalinguística, construída no contexto multilíngue do Sul brasileiro, região da qual a informante CaGI é originária. Ademais, a identidade expressa pela informante CaGI aponta para uma noção de territorialidade fortemente construída, uma vez que declarou sentir-se “catarinense”, ao ser solicitada dentre as opções “Alemão / Brasileiro / Catarinense”, presentes no questionário.

A respeito de suas experiências escolares, acadêmicas e comunitárias, a informante CaGI expressou não ter tido contato formal com a língua de imigração presente em sua família, o que sugere conexão com a ausência institucional da língua nos espaços de sua atuação e utilização e convivência entre os falantes. Ao ser questionada sobre como ela acha que as pessoas que vêm de fora consideram e observam as pessoas originárias, que nascem e vivem na região Sul do Brasil, a informante feminina apontou que carregam traços significativos “na forma de se organizar e de viver a partir das descendências europeias”; entretanto, acusou que essas pessoas “estão perdendo traços culturais que são característicos pelas mudanças sociais e pelo crescimento dos meios de comunicação e informação como a internet” (CaGI, aplicação de questionário, agosto de 2025).

Ao ser questionada sobre sua avaliação a respeito de quem utiliza melhor a língua de imigração, a informante CaGI reportou que percebe a cultura alemã como mais latente do que

a cultura italiana em seu contexto de convívio, o Oeste catarinense. Entretanto, também apontou que o italiano oferece maior facilidade de compreensão, provavelmente essa percepção se alinha à origem das línguas e suas aproximações, sendo o italiano uma língua românica (como também é o português) e o alemão proveniente de uma origem germânica ocidental. Tal percepção da informante CaGI sobre uma das línguas ser mais fácil de compreender do que a outra pode sugerir um repertório plurilíngue mais amplo, possivelmente construído em sua trajetória contextual multilíngue e aprimorado por seu percurso acadêmico.

Em análise global de suas respostas, as afirmações da informante CaGI, a partir da aplicação do questionário ALCF de crenças e autopercepções linguísticas, apontam para uma centralidade do uso do português nas socializações cotidianas, assim como a presença de um plurilinguismo de contato mais eventual e sazonal, em que o talian tem seu lugar de afetividade como a língua da família, mas com percepções aguçadas voltadas a outras línguas que também permeiam o espaço multilíngue do Sul brasileiro, seu contexto originário. Na sequência, destinamos a subseção a seguir para tecer as aproximações e contrastes entre as autopercepções e crenças linguísticas da informante CaGI e do informante CbGII, levantadas a partir da aplicação do questionário ALCF.

4.9.3 Análises comparativas referentes aos dados de autopercepção linguística dos informantes

Os dois informantes deste estudo de caso são indivíduos plurilíngues, originários de uma região historicamente constituída como multilíngue. Seu contato com duas línguas na infância, como já refletimos em subseções anteriores, contribuiu profundamente para a sua formação identitária, cognitiva, psicossocial e os impeliu a buscar novas línguas na vida adulta. Em alinhamento com o objetivo geral desta pesquisa - investigar as relações que falantes plurilíngues estabelecem com as línguas que compõem sua biografia linguística e seu ecossistema linguístico, analisando como essas línguas são mobilizadas, valorizadas e (re)significadas em diferentes contextos de uso e interação social -, buscamos analisar comparativamente - em aproximação e/ou contraste - e à luz das dimensões diasssexual, diageracional, diatópica, diastrática e diarreferencial da DPR os dados de autopercepção linguística dos informantes CaGI e CbGII. Para a retomada das classificações atribuídas aos

informantes a partir das dimensões, sugerimos a observação da tabela 2, apresentada na subseção 4.1.3 desta pesquisa.

Ao observarmos os dados levantados com os informantes desta pesquisa a partir da aplicação do questionário ALCF de autopercepção linguística, iniciamos as comparações - aproximações e contrastes - refletindo sobre suas características relacionadas à dimensão diageracional. Nesse sentido, obtivemos a percepção de que CaGI pertence a uma geração mais jovem e apresenta uma relação mais discursiva e reflexiva com as línguas, mencionando em suas respostas tópicos como repertório lexical, história e cultura. Por seu turno, CbGII pertencente a uma geração anterior, vivenciou presença mais ativa e marcada do alemão na infância e relata ter o alemão como “língua materna”, tendo aprendido o português na escola. Essa diferença entre as vivências das gerações com as línguas de imigração corrobora com o que a DPR reflete sobre deslocamento intergeracional da língua de imigração: nas gerações mais novas, a língua é preservada mais como símbolo identitário do que como veículo de comunicação (Thun, 2005; Altenhofen, 2013).

Já do ponto de vista da dimensão diassexual, foi possível observar CaGI apresentando uma autopercepção marcada por justificativas mais elaboradas e avaliativas - “importante para seguir uma cultura... desenvolver regiões de aprendizagem” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025). Em suas expressões sobre a língua, apresenta traços de insegurança e menciona vergonha de falar o talian em situações com muitas pessoas. Por outro lado, CbGII afirma de maneira mais enfática “Nunca” ter vergonha e resume sua motivação em expressões diretas: “Abertura de novos horizontes” (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025). Nas respostas dos informantes, observa-se o que Katz (2015) e Kuśnierz et al. (2020) descrevem como maior presença de motivação intrínseca e autorreflexão em mulheres, e um padrão mais instrumental e objetivo em homens.

Ao olharmos para os dados com o viés da dimensão diatópica, buscando observar questões relacionadas ao território onde o plurilinguismo dos informantes se desenvolveu, assim como as redes de uso das línguas de sua biografia linguística a partir de uma região multilíngue, obtivemos a percepção de que ambos os informantes indicam uso praticamente exclusivo do português em todos os espaços públicos - prefeitura, mercado, sindicato, trabalho. Para ambos os informantes, o uso da língua de imigração aparece bastante restrito ao círculo familiar. CaGI se utiliza do talian apenas com avós e em eventos familiares; CbGII comunica-se utilizando o *Deutsch* com a família. Para Altenhofen (2013), essa restrição do

uso da língua de imigração expressa uma restrição do domínio funcional da língua, em que o uso passa da esfera pública para a esfera doméstico-afetiva.

Em observação aos dados sob o prisma da dimensão diastrática, buscando centrar as comparações (aproximação e/ou contraste) nos aspectos da escolaridade e do capital sociolinguístico dos informantes, obtivemos a percepção de que a diferença de escolaridade pode afetar a forma como os informantes concebem o valor da língua. CaGI, com doutorado, argumenta sobre repertório lexical, cultura e aprendizagem, o que podemos apontar como crença alinhada à ideia de capital simbólico (Bourdieu, 1991). Já CbGII, com ensino médio incompleto, atribui valor à língua de forma prática e identitária “Abertura de novos horizontes”, “Perda de cultura” (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025). Nesse sentido, refletimos que a escolaridade não determina o afeto pela língua, mas pode influenciar o nível de elaboração metalinguística do discurso dos informantes.

A dimensão diarreferencial, principal foco da aplicação do questionário ALCF de autopercepção linguística, trata das atribuições de sentidos, valores e representações das línguas pelos seus falantes, tendo como material de reflexão as crenças, imagens, emoções e atitudes linguísticas (Thun, 2005). Do ponto de vista da atribuição do afeto, obtivemos a percepção de que CaGI valoriza as línguas pela cultura, pela história e identidade, a partir de suas respostas ao questionário; já CbGII argumenta mais em favor da língua como patrimônio, expressando preocupações com a “perda de cultura” - expressão repetida por ele em suas repostas ao questionário (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025).

As expressões dos informantes em resposta ao questionário também forneceram dados sobre sua identidade com a língua, foram enfáticos em responder, cada um a seu modo: CaGI se declarou “catarinense”, enquanto CbGII se declarou “brasileiro”. Já o posicionamento sobre sentir vergonha de utilizar a língua de imigração divergiu entre as respostas dos informantes: CaGI admitiu sentir vergonha em falar o talian em grandes grupos; já CbGII afirmou nunca ter sentido vergonha em falar o *Deutsch*. Ademais, os informantes concordam ao reconhecer a perda da língua na comunidade, porém por razões diferentes, CaGI aponta as mudanças sociais e tecnológicas como fatores responsáveis pela diminuição do uso do talian, já CbGII acusa o abandono cultural como fenômeno responsável pelo uso reduzido do *Deutsch* nas comunidades.

Em relação à representação da língua, os informantes da pesquisa expressaram pontos de vista diferentes: para CaGI a língua é representada como um repertório e recurso

cognitivo; já para CbGII a língua é herança e orgulho cultural. Além disso, a transmissão da língua também foi tópico refletido pelos informantes, ambos apontando para a cultura: CaGI defende a transmissão, argumentando como importante “considerando o contexto e a cultura” (CaGI, aplicação de questionário, julho de 2025); CbGII também defende a transmissão da língua, definindo como importante “desde cedo” para a manutenção da cultura (CbGII, aplicação de questionário, julho de 2025).

Outrossim, é possível sintetizar a análise das respostas dos informantes ao questionário ALCF de autopercepção linguística, argumentando que a informante CaGI relativiza e justifica, a partir de suas respostas, e sua identidade linguística é negociada (Krug, 2013). Já o informante CbGII constrói uma identidade forte e afirmativa ligada ao pertencimento (autopercepção como falante legítimo). Desse modo, na dimensão diarreferencial, observa-se que a língua cumpre funções identitárias distintas: *Deutsch* - função identitária emocional-afetiva para CbGII; *talian* - função identitária cognitivo-cultural para CaGI.

Ao observarmos os dados de autopercepção linguística dos dois informantes, podemos sugerir que ambos compartilham do mesmo repertório sociolinguístico, porém experienciam sentidos diferentes, produzidos por geração, gênero, escolaridade e vínculos afetivos com a língua de imigração. Essa percepção se alinha ao que Altenhofen (2013) aponta sobre não ser a língua que define a identidade, mas o valor que o sujeito lhe atribui.

Refletir sobre as autopercepções linguísticas dos informantes conduz ao entendimento de que as atitudes e os sentidos atribuídos às línguas (em especial à língua de imigração) não se distribuem de forma homogênea, porém se articulam às experiências geracionais, aos papéis sociais e ao valor simbólico construído para a língua no ecossistema sociolinguístico dos informantes. Essa interpretação pode ser embasada em estudos empíricos da DPR no Sul do Brasil, os quais citamos a seguir.

Em comunidades pomeranas no Rio Grande do Sul, Vandresen (2006) e Vandresen e Corrêa (2008) identificam que o uso do pomerano e a preferência declarada pela língua estão concentradas nas gerações mais velhas, enquanto os jovens apresentam um leve decréscimo no uso doméstico, apesar de atitudes positivas em relação às línguas (Limberger, 2021). De forma convergente, Limberger (2021) demonstra, comparando diferentes localidades, que a vitalidade e a manutenção se ligam diretamente à geração e ao contexto territorial - enquanto Arroio do Padre registra 91,7% de preferência pelo pomerano, em Pelotas o índice é de

31,7%, sugerindo que incidência de atitude favorável nem sempre implica uso efetivo da língua.

Movimento similar é apontado em áreas de alemão e talian em Santa Catarina: Bernieri (2017) verifica que a maior manutenção lexical ocorre entre informantes mais velhos (GII), relacionando atitude, repertório e transmissão intergeracional; ademais, Horst e Zanella (2023) discutem que o prestígio atribuído à língua e seu valor simbólico impactam diretamente a vitalidade do talian, articulando explicitamente a dimensão diageracional da DPR.

Em outra pesquisa, realizada em Águas Mornas (SC), Hilleshein (2022) confirmou, por meio da DPR, que o decréscimo no uso do alemão entre gerações se vincula às crenças e atitudes de cada grupo. Em diálogo com as políticas de revitalização (IPOL; Gragoatá, 2024), aparentemente se reforça que não é apenas a língua que se transforma, mas a forma como ela é significada pelos sujeitos. Desse modo, a análise dos dados de autopercepção linguística de CaGI e CbGII corrobora a literatura: a geração mais velha associa a língua de imigração a pertencimento e orgulho; já a geração mais jovem a interpreta como recurso cultural e cognitivo, apontando para processos diferentes de construção de identidade linguística.

4.10 Dados sobre a percepção de autoeficácia no trabalho dos informantes da pesquisa

A Escala de Autoeficácia no Trabalho (EAE-T Cardoso; Baptista, 2021) foi utilizada nesta pesquisa com o intuito de mensurar a percepção de autoeficácia dos informantes em sua condição de trabalhadores e a respeito da execução de suas funções ditas laborais, como também para levantar dados sobre como estabelecem relações em seu contexto de trabalho. Sua relação com o perfil dos informantes foi preconizada, uma vez que percebeu-se que ambos os informantes teceram forte relação das línguas que buscaram aprender na vida adulta por conta do contexto e das exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, os dados gerados pelas respostas à EAE-T puderam fornecer percepções sobre os informantes de como se autoavaliam no contexto trabalhista também como falantes plurilíngues que escolheram buscar o domínio de novas línguas em decorrência da vida profissional.

De uso restrito por profissionais de Psicologia, a correção da escala ocorreu por psicólogo com registro junto ao Conselho Regional de Psicologia e atuante em clínica especializada em avaliação psicológica situada em Chapecó (SC) e foi fornecida (com o

consentimento dos informantes via TCLE - apêndice A) para que pudéssemos tecer nossas análises, no intuito do cumprimento dos objetivos deste estudo de caso.

Não é permitido apresentar a pontuação bruta de cada informante, em função do instrumento de coleta ser restrito a profissionais de Psicologia; nesse sentido, a escala foi corrigida por profissional neuropsicólogo e acessamos o resultado já interpretado. Desse modo, a interpretação ocorreu com base na pontuação bruta das dimensões de análise preconizada pela (EAE-T Cardoso; Baptista, 2021), que versam sobre: 1- a execução do trabalho e 2- as relações interpessoais trabalhistas. Entretanto, a partir das correções constantes do manual de aplicação/correção, é possível apresentar os percentis dos resultados atingidos pelos informantes, tornando viável uma forma de localizar o desempenho de cada informante em relação à população brasileira.

As pontuações atingidas pelos informantes foram consideradas em cada uma das dimensões (fatores) e em sua pontuação geral. A classificação das pontuações de cada informante foi obtida em conformidade com a comparação entre eles e a amostra normativa geral expressa no manual da escala, a qual foi obtida pelos autores com uma amostra de 908 participantes em seu estudo de validação, possibilitando por isso a análise dos percentis (Cardoso; Baptista, 2021).

Passamos à análise dos resultados da escala de cada informante em relação à amostra normativa e, após, a partir das dimensões da DPR, propomos sua análise comparativa, buscando potencializar os dados e análises possíveis, como é objetivo da DPR. Reiteramos que a análise dos dados coletados a partir da escala aplicada e das dimensões da DPR se alinham a dois objetivos específicos deste estudo: objetivo específico 1 - levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes - e objetivo específico 4 - levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais.

4.10.1 Dados de percepção de autoeficácia no trabalho do informante CbGII

Observamos os resultados obtidos pelo informante CbGII a partir das assertivas contidas na Escala de Autoeficácia no Trabalho (EAE-T Cardoso; Baptista, 2021), atentando-nos aos fatores “execução do trabalho”, “relações interpessoais trabalhistas” e à

pontuação total. A fim de melhor compreender e interpretar os dados, optamos pela sua disposição em quadro, o qual apresentamos a seguir:

Quadro 15: Escala de Autoeficácia no Trabalho (EAE-T) - informante CbGII

CbGII				
Faixa – Classificação				
Fatores	Alta	Média-alta	Média-baixa	Baixa
Execução do trabalho		X		
Relações interpessoais trabalhistas		X		
EAE-T: pontuação total		X		

Fonte: elaboração a partir dos dados coletados.

A respeito do fator “execução do trabalho” (Cardoso; Baptista, 2021), o informante CbGII obteve, a partir das assertivas respondidas, classificação média alta, quando comparada sua pontuação bruta com os dados normativos, estipulados pelos autores da escala EAE-T. A interpretação da média alta em relação ao fator execução do trabalho sugere que o informante CbGII possui um perfil de trabalhador com capacidade de adaptar-se às regras da organização em que é atuante, além de uma capacidade superior à média da maior parte dos indivíduos de buscar informações que sejam fundamentais para a execução adequada de suas funções laborais.

O percentil do resultado do fator “execução do trabalho” atingido pelo informante CbGII é de 69. Esse dado indica que esse fator se apresenta, para esse informante, acima de 69% da população brasileira, a partir do estudo de validação (Cardoso; Baptista, 2021). Visto de outro ângulo, apenas 31% da população brasileira apresenta-se com pontuação igual ou superior à do informante CbGII em relação ao fator “execução do trabalho” na escala de autoeficácia EAE-T (Cardoso; Baptista, 2021).

Ademais, a partir da interpretação da escala EAE-T, o perfil de trabalhador do informante CbGII apresenta capacidade de planejamento, execução de tarefas e administração do tempo em prol da realização do trabalho, buscando evitar atrasos, mesmo que se

apresentem eventuais imprevistos no contexto de sua atuação. Também, o informante CbGII apresentou percepção e compreensão para o caso de seu desempenho ser avaliado, uma vez que seus resultados sugerem ser capaz de aceitar possíveis críticas recebidas.

Em se tratando do fator das “relações interpessoais trabalhistas” (Cardoso; Baptista, 2021), o informante CbGII atingiu pontuação equivalente à classificação também média alta. Para essa pontuação, a interpretação sugere que o informante CbGII possui um perfil de trabalhador que tem capacidade para manter bons relacionamentos interpessoais no mundo do trabalho, seja na interação com membros de sua própria equipe ou mesmo com colaboradores de outras equipes como sendo superior à da maior parte das pessoas. Em consonância, os resultados obtidos pelo informante CbGII também apontam para um perfil de trabalhador compreensivo no âmbito das relações interpessoais, na interação com trabalhadores cujas opiniões apresentam-se diferentes das suas, ou ainda com trabalhadores cujas experiências profissionais são diferentes das suas, podendo ser mais ou menos experientes do que ele.

O percentil do resultado do fator “relações interpessoais trabalhistas” atingido pelo informante CbGII é de 54, o que permite afirmar que ele se percebe eficaz nesse fator avaliado, estando acima de 54% da população brasileira; ainda, apenas 46% da população brasileira se apresenta com pontuação igual ou superior à do informante CbGII no fator “relações interpessoais trabalhistas” da escala de autoeficácia.

A pontuação total da escala (EAE-T Cardoso; Baptista, 2021) respondida pelo informante CbGII apresentou-se como equivalente à classificação média alta. Esse dado, interpretado, aponta para uma capacidade de execução qualificada das tarefas laborais, demonstrada à época da resolução das assertivas componentes da escala; além disso, o informante CbGII apresentou um perfil de trabalhador compreensivo e com perfil para aceitação das regras da instituição onde trabalha, sendo essas características acima da maior parte dos indivíduos que compuseram a validação da escala EAE-T (Cardoso; Baptista, 2021). O informante CbGII apresentou-se superior, também, à maior parte dos indivíduos, em sua capacidade de interagir adequadamente com os demais trabalhadores, de sua e de outras equipes de trabalho.

4.10.2 Dados de percepção de autoeficácia no trabalho da informante CaGI

Por seu turno, observamos também os resultados obtidos pela informante CaGI a partir das assertivas contidas na Escala de Autoeficácia no Trabalho (EAE-T Cardoso; Baptista, 2021), tendo por foco os fatores “execução do trabalho”, “relações interpessoais trabalhistas” e a pontuação total. A fim de melhor compreender e interpretar os dados, optamos pela sua disposição em quadro, o qual apresentamos a seguir:

Quadro 16: Escala de Autoeficácia no Trabalho (EAE-T) - informante CaGI

CaGI				
Faixa – Classificação				
Fatores	Alta	Média-alta	Média-baixa	Baixa
Execução do trabalho		X		
Relações interpessoais trabalhistas		X		
EAE-T: pontuação total		X		

Fonte: elaboração a partir dos dados coletados.

Em relação ao fator “execução do trabalho” (Cardoso; Baptista, 2021), visualiza-se a pontuação equivalente à classificação média alta, a partir do sugerido pelos autores. A interpretação da média alta em relação ao fator execução do trabalho aponta para um perfil de trabalhador com capacidade de adaptação às regras propostas dentro da organização onde atua e capacidade de buscar informações fundamentais para a adequada execução de suas funções laborais como sendo superior à média da maior parte dos indivíduos.

Além dessa característica apontada no perfil da informante CaGI a partir da interpretação da escala EAE-T, consta também capacidade de planejar, executar e também de administrar o tempo em função da realização do trabalho e evitando atrasos, a despeito de possíveis imprevistos que eventualmente o contexto trabalhista possa apresentar. Além disso, a informante CaGI apresentou percepção e compreensão de que, em face de seu desempenho ser avaliado, é capaz de aceitar as críticas recebidas.

Do ponto de vista do fator das “relações interpessoais trabalhistas” (Cardoso; Baptista, 2021), a informante CaGI obteve pontuação equivalente à classificação como média alta. A interpretação dessa pontuação por ela obtida sugere um perfil de trabalhadora com capacidade para manter bons relacionamentos interpessoais no âmbito do trabalho, sendo com membros de sua equipe ou de outras esferas na mesma instituição como sendo superior à da maior parte das pessoas. Além disso, os resultados apontam para uma trabalhadora compreensiva nas relações interpessoais quando interage com trabalhadores cujas opiniões divergem das suas, assim como com trabalhadores cujas experiências profissionais são diferentes das suas, podendo ser mais ou menos experientes do que ela.

Em se tratando da pontuação total da escala (EAE-T Cardoso; Baptista, 2021), a informante CaGI classificação considerada média alta. A interpretação desse dado sugere que a informante apresentou, à época da resolução das assertivas componentes da escala, capacidade de execução qualificada de suas tarefas laborais, assim como apresentou um perfil de trabalhadora que compreende e aceita as regras da instituição onde atua, sendo essas características apresentadas acima da maior parte dos indivíduos que compuseram a validação da escala. Ademais, apresentou-se superior também, à maior parte dos indivíduos, sua capacidade de interagir adequadamente com os demais trabalhadores, de sua e de outras equipes de trabalho.

4.10.3 Análise comparativa dos dados de percepção de autoeficácia no trabalho dos informantes

A relação que os informantes estabelecem com o mundo do trabalho é de dedicação, busca por conhecimento e crescimento pessoal. A partir da análise de outros instrumentos desta pesquisa, foi perceptível a relação que as línguas aprendidas na vida adulta têm com as demandas da profissão e do contexto laboral dos informantes CaGI e CbGII. Ao selecionarmos os informantes, sua relação com as línguas de sua biografia linguística e com o ambiente multilíngue que os cerca foi preponderante para podermos mobilizar a interface teórico-metodológica entre a Dialetologia Pluridimensional e Relacional e a Ecolinguística.

Nesta subseção de análise, buscamos observar comparativamente - em contraste e em aproximação - os dados referentes à percepção de autoeficácia no trabalho dos informantes, a partir das dimensões diageracional, diassexual, diatópica, diastrática e diarreferencial da DPR

(Thun, 2010; Altenhofen, 2013). Para a retomada das classificações atribuídas aos informantes a partir das dimensões, sugerimos a observação da tabela 2, apresentada na subseção 4.1.3 desta pesquisa.

Encontramos limitações para a observação comparativa dos dados na dimensão diassexual, uma vez que o instrumento não apresenta correção de dados normativos por gênero, estabelecendo a mesma tabela para ambos os sexos, feminino e masculino. Além disso, os dados apresentados a partir da aplicação da escala de autoeficácia se mostraram todos com classificação média alta, para ambos os informantes (feminina e masculino), não sendo viável tecer ponderações sobre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e se de alguma maneira a diferença na dimensão diassexual poderia impactar a forma como cada informante avalia a própria competência no trabalho, uma vez que as avaliações autoatribuídas alcançaram as mesmas médias.

Apesar de convergentes nos resultados da aplicação da escala de autoeficácia, os informantes CaGI e CbGII pertencem a gerações diferentes. Nesse sentido, é possível tecer ponderações a partir da dimensão diageracional em torno dos dados coletados com este instrumento. CaGI, com 32 anos, encontra-se na fase de consolidação da carreira e ascensão profissional. A autoeficácia, para CaGI, pode apresentar mais relações com a busca por reconhecimento e validação. Nesse sentido, alinha-se também a busca por aprender línguas na vida adulta e pela demanda da profissão: com o foco no aprimoramento de suas habilidades como docente e para o acesso às leituras acadêmicas que seu contexto demanda.

Assim como CaGI, CbGII também apresentou escores de média alta para suas percepções de autoeficácia; porém, em função de sua geração, e pelos seus relatos apresentados em outros instrumentos desta pesquisa, já se encontra estabilizado na profissão, apresentando segurança resultante da experiência acumulada em sua trajetória profissional. Para o caso de CbGII, o foco do aprendizado de línguas está na busca por interações internacionais e melhores resultados nas importações de sua empresa. Podemos inferir, nesse sentido, que a autoeficácia em CaGI é prospectiva: voltada ao desenvolvimento; já em CbGII a autoeficácia é retrospectiva: ancorada em resultados já alcançados ao longo da vida profissional.

Dentro do prisma da dimensão diatópica, buscamos marcadores do espaço social, geográfico e cultural da região multilíngue de onde são originários CaGI e CbGII. O espaço geográfico do Sul do Brasil está fortemente associado a valores ligados ao trabalho, à

disciplina e à autonomia; essas características são reforçadas em comunidades de descendência germânica e italiana (Altenhofen; Thun, 2016), como é o caso dos informantes desta pesquisa, originários de comunidades dessas descendências.

É possível inferir, a partir do perfil de CbGII, que ele exemplifica em sua trajetória de trabalho esses valores locais, como sua carreira se alinha ao empreendedorismo, trabalho árduo e busca por independência. CaGI também vivencia o mesmo *ethos* regional, porém aplicado à vida acadêmica: disciplina para pesquisa, produtividade, busca por excelência. Ademais, sugere-se, a partir da aplicação da escala de autoeficácia com os informantes, e tendo obtido médias altas com ambas as aplicações, que ambos internalizam valores regionais de autonomia e dedicação, mas em ecossistemas diferentes (mercado comercial / academia).

Ao analisarmos os dados de autoeficácia de CaGI e CbGII dentro da dimensão diastrática, observamos em contraste sua escolaridade e classe social, trazemos também à reflexão os efeitos da escolaridade e do capital cultural (Bourdieu, 1998) nas trajetórias dos informantes. CaGI apresenta alto capital cultural, por seu doutorado e por sua atuação no meio universitário. Em seu caso, a autoeficácia se alinha à responsabilidade intelectual e pela validação formal de resultados. CbGII, empresário, apresenta alto capital econômico, conduzindo sua própria empresa, importando produtos do exterior, mas com baixo capital cultural escolar. No caso dele, a autoeficácia se baseia na experiência e na prática, não tão marcadamente na formação.

Em observação à dimensão diarreferencial, buscamos analisar a autoeficácia dos informantes em relação aos contextos, funções e domínios de uso das línguas aprendidas pelos informantes, em função das demandas de sua vida profissional, a representação das línguas e do trabalho para ambos os informantes. Nesse sentido, a autoeficácia se relaciona com o contexto social em que a competência é exercida.

No caso da informante CaGI, a autoeficácia está associada a contextos de pesquisa, ensino, desempenho público, avaliação externa; nesse sentido, o contexto acadêmico exige dela autogestão emocional e constante comprovação de competência. Já no caso do informante CbGII, a autoeficácia está associada a momentos de tomada de decisão, liderança operacional, gestão financeira e de pessoas; ademais, o contexto empresarial permite a ele autonomia e ação rápida, porém sem mediação institucional, diferentemente de CaGI, que responde às instituições onde atua como docente.

Logo, é possível sugerir que a autoeficácia de CaGI é contextualizada pela institucionalização do saber que a docência demanda, enquanto a autoeficácia de CbGII é contextualizada pela autonomia e pela liberdade decisória que o empreendedorismo proporciona. Portanto, o modelo de análise desta pesquisa, centrado na DPR, conduziu-nos à reflexão em torno das línguas, trajetórias profissionais e autoeficácia como sendo atravessadas por fatores sociais e culturais e não como fenômenos isolados. Tecemos, na sequência, nossas conclusões.

5 CONCLUSÃO

O plurilinguismo, realidade de muitos indivíduos no Sul do Brasil, região que se constituiu historicamente como multilíngue, é a temática que moveu toda esta pesquisa. Os informantes, que nos permitiram adentrar à sua realidade e observar detalhes multidisciplinares de sua trajetória com as línguas de sua biografia linguística, viabilizaram enriquecedoras reflexões em torno das relações que estabelecem com e a partir do cenário de onde são originários: seu ecossistema linguístico no Sul do Brasil.

A partir das noções de microcosmo e nanocronologia (Martinet, 1968; Gomes; Melo, Barcelos, 2016; Thun, 2009), movemos uma observação em torno do plurilinguismo - característica e portanto critério de seleção de nossos informantes -, e do ecossistema onde ele se desenvolveu, buscando para isso suporte em interface teórico-metodológica da Dialectologia Pluridimensional e Relacional (Thun, 1998, 2009; Krug; Horst, 2022) com a Ecolinguística (Couto, 2007, 2018), de modo a potencializar nossa percepção dos fenômenos disponíveis para análise neste recorte proposto. Nesse sentido, a interdisciplinaridade se mostrou imprescindível para o recrutamento dos instrumentos da pesquisa e a consequente análise dos dados coletados.

Priorizamos, desde o início deste estudo, o ávido interesse em investigar as relações que falantes plurilíngues estabelecem com as línguas que compõem sua biografia linguística e seu ecossistema linguístico, analisando como essas línguas são mobilizadas, valorizadas e (re)significadas em diferentes contextos de uso e interação social. Para que pudéssemos perseguir este objetivo maior, recrutamos em nosso desenho metodológico um conjunto de 10 instrumentos de coleta, alinhados com conceitos e áreas diferentes das ciências humanas, como a Sociolinguística, a Psicologia e Psicometria, a Ciência Cognitiva/Metacognitiva, a Linguística Aplicada, Relações Internacionais, a Geolinguística, a Aprendizagem de Segunda Língua, o Plurilinguismo e a Didática Integrada.

Selecionamos, para nosso estudo, dois informantes: um masculino, de meia idade, com escolarização de nível médio e falante plurilíngue; uma feminina, de idade adulta, com escolarização de nível doutorado e também falante plurilíngue. O critério para selecionar os informantes foi sua condição de falantes plurilíngues: tendo estudado línguas adicionais em período tardio (da adolescência em diante), por fazerem uso cotidiano das línguas que

compõem sua biografia linguística e por terem tido contato com mais de uma língua em sua infância e idade escolar.

Para que pudéssemos olhar para os dados coletados, observando detalhes individuais do plurilinguismo na vida de cada informante - como um movimento de câmera em foco - e para que também pudéssemos visualizar aspectos contextuais, da região de origem, das interações, da trajetória de formação dos informantes - como em um movimento de câmera em plano aberto, filmando o cenário -, utilizamos as dimensões de análise dentro da Dialetologia Pluridimensional e Relacional, de modo a estabelecer comparações, aproximações e contrastes entre as trajetórias dos informantes. Nesse sentido, foi possível enquadrar os dados coletados nas seguintes dimensões da DPR: diassexual (feminino, masculino), diageracional (idade adulta, meia idade), diastrática (discrepantes graus de escolarização), diatópica (originários do Leste e do Oeste de Santa Catarina), além de diarreferencial (suas crenças, autopercepções e atitudes linguísticas).

Tendo realizado a coleta de dados, por meio de entrevistas, aplicação de questionários, escalas e testes (do rol de instrumentos desta pesquisa), e tendo embasado nossas análises na Dialetologia Pluridimensional e Relacional (Thun, 1998, 2009; Krug; Horst, 2022), explanamos nesta conclusão como os dados nos possibilitaram, e em que medida, atingir os objetivos, comprovar/refutar hipóteses e, apesar das limitações encontradas, responder nossas perguntas de pesquisa.

Em nossos objetivos específicos, buscamos levantar dados do perfil linguístico-psicossocial dos informantes, tarefa cumprida a partir da aplicação do questionário sociodemográfico, da construção do mapa mental da biografia linguística, da leitura do documento escolar, da escala de motivação para aprender, da realização do teste de quociente de inteligência e da aplicação da tarefa de fluência verbal com ambos os informantes deste estudo. O alcance desse objetivo nos possibilitou observar o ecossistema com foco nos informantes, suas individualidades, suas questões cognitivas e metacognitivas com e por causa das línguas de sua biografia linguística.

Ademais, outro objetivo específico nos levou a desenvolver a tarefa de identificar as línguas presentes na biografia linguística dos informantes, buscando observar seu tipo de aquisição bilíngue (Romaine, 1997) e o lugar de cada língua em sua biografia. Para esta tarefa, utilizamos a construção e a análise do mapa mental da biografia linguística, a leitura do documento escolar dos informantes e a aplicação dos questionários ALCF de termos de

parentesco. O alcance desse objetivo nos permitiu inferir sobre as línguas em relação às fases da vida dos informantes, os lugares de uso de cada língua - família, escola, trabalho, viagens - e discutir o bilinguismo/plurilinguismo dos dois informantes em termos funcionais e identitários.

Mais especificamente sobre a observação das atitudes linguísticas e autopercepção dos informantes sobre as línguas de sua biografia, perseguimos também essa tarefa como um objetivo específico, utilizando-nos do questionário ALCF de autopercepção linguística. Esse objetivo se apresentou como alcançado, fornecendo esclarecimento - a partir das respostas ao questionário ALCF de autopercepção linguística - sobre como cada informante se percebe como falante, como representa as línguas, do ponto de vista do repertório cognitivo e do ponto de vista do pertencimento a uma comunidade, assim como a forma como isso se articula às dimensões como geração, sexo, escolaridade e vínculos afetivos com a língua de imigração.

Nosso quarto e último objetivo específico esteve relacionado à busca por desmistificar o aprendizado tardio de línguas (Othero, 2017), para o que nos propusemos a levantar dados sobre o aprendizado tardio de línguas, buscando relacionar sua motivação/êxito em relação a fatores individuais e contextuais. Nesse sentido, cooperaram para a realização deste objetivo o questionário sobre aprendizado de língua adicional, o teste de quociente de inteligência e a tarefa de fluência verbal - esses dois últimos com o intuito de levantar dados sobre a possível preservação do cognitivo dos informantes a partir do domínio de mais de uma língua e do engajamento em tarefa de aprendizagem de línguas na vida adulta. Além disso, utilizamos a escala de motivação para aprender, buscando relacionar também esses dados ao êxito em aprender línguas e refletir sobre como a motivação dos informantes poderia ser favorável ao cumprimento dessa tarefa na qual eles engajaram em sua trajetória de vida.

Logo, obtivemos a percepção de efetivamente termos levantado dados sobre aprendizado tardio, como o início do estudo, a frequência, o uso das línguas no trabalho/viagens, fatores motivadores, trajetória e êxito; ademais, logramos êxito em poder discutir esses dados à luz das dimensões da DPR, o que nos auxiliou a ampliar a compreensão de como idade, trabalho, escolarização e contexto regional interferiram no processo de aprender línguas na vida adulta por parte de nossos informantes.

Entretanto, o elemento motivação para aprender não foi inferido como preponderante nos resultados da aplicação da escala, em parte isso ocorreu porque o instrumento utilizado

era mais voltado ao contexto escolar de ensino médio e portanto não conseguiu captar apropriadamente a motivação de adultos já bem-sucedidos e fora da escolarização formal. Nesse sentido, apresentou-se uma necessária adaptação em futuros estudos, conforme problematizamos nas análises, mas que acabou revelando-se como um *frame* momentâneo da trajetória dos informantes, não necessariamente representando a motivação para aprender nas demais etapas da vida dos informantes desta pesquisa.

Passamos aos achados viabilizados a partir da busca por responder nossas perguntas de pesquisa. Considerando-se a complexidade do tema e o contexto em que se desenvolveu este estudo de caso, uma das perguntas estabelecidas no início da investigação com os informantes foi: quais as crenças e percepções linguísticas de falantes plurilíngues sobre as línguas de sua própria biografia linguística? Por meio da biografia linguística dos informantes, pelo que representaram e expressaram na aplicação do instrumento, pudemos observar como cada informante organiza suas línguas em seu cotidiano, como hierarquiza etapas da vida e associa cada língua a domínios de uso e afetos.

Como exemplo, podemos citar CaGI, para quem o português aparece como língua materna, expressa por ela de modo mais evidente; enquanto o talian surge em seus relatos como língua da família, ligada aos avós, mas sem ser nomeada explicitamente por ela como L1. Já CbGII faz sua autodefinição de bilíngue de infância: “alemão e português”, com percepção expressa do alemão como língua de casa e do português como língua da vizinhança e da escola, o que consideramos um importante achado sobre suas crenças em torno das funções sociais distintas para cada língua.

Além disso, ambos os informantes verbalizaram percepções metacognitivas e metalinguísticas sobre facilidade/dificuldade de acesso lexical e fluência nas línguas da infância em comparação às línguas adicionais: um exemplo dessa percepção é nas afirmações de CbGII, quando expressou que passou a considerar o inglês mais fácil do que o alemão por conta da frequência de uso, apontando para a falta de prática em alemão como fator que prejudica o acesso lexical, o que é uma crença sua sobre uso, manutenção e esquecimento linguístico. Ademais, no caso de CaGI, a sua narrativa expôs uma centralidade do inglês e do espanhol na vida adulta (universidade, leituras acadêmicas, viagens, trabalho), o que pode indicar percepções de prestígio, instrumentalidade e necessidade acadêmico-profissional dessas línguas, assim como a consciência de limitações, como por exemplo a insegurança na compreensão da escuta do espanhol em suas viagens pela América Latina.

Nossa segunda questão de pesquisa se organizou da seguinte forma: quais fatores podem ser motivadores do aprendizado de uma língua adicional na vida adulta, driblando fatores como a diminuição da plasticidade cerebral que ocorre nessa faixa etária? Ponderamos, a partir dos dados sociodemográficos, das biografias linguísticas e na observação panorâmica dos fatores que impulsionaram nossos informantes a engajar em estudos de outras línguas, que para a especificidade deles há uma série de fatores que se relacionam ao aprendizado tardio das línguas - no caso deles inglês e espanhol.

O mundo do trabalho, a construção da carreira e a busca por melhores oportunidades aparecem como elementos centrais da decisão por aprender línguas adicionais na vida adulta nos relatos de ambos os informantes. Para o informante CbGII, a motivação apresentou-se fortemente ligada à necessidade de negociar com fornecedores internacionais, expandir suas negociações e assumir maior autonomia em viagens de negócios. Ele expressou compreensão de uma relação entre o seu aprendizado de inglês e o crescimento da empresa, relatando também a satisfação de conseguir conduzir reuniões sem intérprete, o que se alinha a uma motivação funcional, instrumental e de autoeficácia profissional.

Além desse viés apresentado por CbGII, há os relatos de CaGI, cuja motivação se ancora em trajetórias de escolarização longa e na busca por capitais acadêmicos: a necessidade de proficiência para mestrado e doutorado, leitura de bibliografia em inglês e espanhol, participação em eventos científicos e a produção de textos acadêmicos. As línguas adicionais foram expressas por ela como condição para circular em determinados espaços de prestígio e para ascender profissionalmente na carreira docente.

Outrossim, ocorreu a observação da presença de elementos de autocuidado e preservação cognitiva nas trajetórias dos informantes: ambos informantes relatam práticas de vida saudável e uma busca contínua por aprendizado, associada a uma preocupação com vitalidade e longevidade, o que sugere a motivação pelo aprimoramento das competências linguísticas com uma visão de treinamento cognitivo na vida adulta. Desse modo, nossas análises reforçam que, no caso de nossos informantes, a aprendizagem na idade adulta não se esgota na ideia de plasticidade cerebral diminuída, mas se apresentou ancorada em projetos de vida, capitais simbólicos (acadêmicos e econômicos) e no ecossistema multilíngue do Sul do Brasil, região que oferece oportunidades concretas de uso e necessidade das línguas adicionais. Logo, esta pergunta de pesquisa se apresentou ao final das análises como

consistentemente respondida, ainda que os resultados sejam interpretativos, voltados ao ecossistema de nossos informantes e não necessariamente generalizáveis.

Nossa terceira e última pergunta de pesquisa teve por foco as abordagens plurais (Candelier, 2004, 2007): como as abordagens plurais podem influenciar para que um aprendiz de língua adicional efetive seu aprendizado? A resposta a essa pergunta se deu mais no campo interpretativo, mas com evidências relevantes: como este estudo não se organizou como um experimento pedagógico controlado sobre abordagens plurais, e sim um estudo de caso ecológico, o que conseguimos evidenciar esteve mais relacionado a como experiências plurilíngues, biográficas e didático-metodológicas de caráter plural se associam à consolidação das línguas adicionais.

Nossa opção metodológica em utilizar mapas mentais das biografias linguísticas, com base em Melo Pfeifer (2021), apresentou-se como uma tarefa de uma abordagem plural, pela qual convidamos os informantes a refletirem sobre o conjunto do seu repertório linguístico e não apenas sobre cada língua isolada. Em nossas análises, observamos que essa abordagem nos possibilitou tornar visíveis cruzamentos, transferências e compreensões entre as línguas, o que se ancora e amplifica a consciência metalinguística dos informantes.

Ambos os informantes reportaram vivenciar situações de imersão plurilíngue: viagens pela América do Sul, contato com estudantes venezuelanos, negociações em inglês e espanhol com parceiros chineses, uso diário de aplicativos como Duolingo. Nesses cenários, relatam transitar entre as línguas, ajustar estratégias de compreensão e produzir sentido a partir de recursos plurais (tradução, comparação, uso de uma língua adicional para acessar outra língua adicional etc.), esses elementos indicam que seu aprendizado se efetivou na prática, por meio de um repertório integrado.

Nesse sentido, embora este estudo não tenha conseguido levantar dados sobre abordagens plurais como uma intervenção didática específica, foi possível inferir em suas análises que trajetórias marcadas por contato simultâneo com várias línguas, experiências de ensino bilíngue/interdisciplinar e práticas reflexivas sobre o repertório favorecem a efetivação do aprendizado de línguas adicionais, especialmente em contextos de uso real: trabalho, viagens, vida acadêmica.

A fim de que pudéssemos orientar nossos objetivos e fazer escolhas metodológicas apropriadas, elencamos algumas hipóteses, favorecendo a discussão teórica dentro da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional e em interface com a Ecolinguística. Nossa

primeira hipótese levantada no início deste estudo versou sobre fatores intrínsecos e extrínsecos dos falantes cooperarem para o aprendizado de uma nova língua na idade adulta, apesar do período da vida não ser aquele de maior plasticidade cerebral - como desmistificado por Othero (2017). Nossa intenção se organizou em torno de observar se essa postulação se efetivaria na trajetória dos informantes CaGI e CbGII. A partir dos dados coletados e das análises realizadas, foi possível sustentar essa primeira hipótese.

Ambos os informantes, CaGI e CbGII, reportaram sua trajetória de aprendizado de línguas adicionais na vida adulta e expressaram dar sequência ao uso dessas línguas no cotidiano, apesar de já não estarem no período de maior plasticidade cerebral, que é o período que antecede a adolescência. Relativos à decisão por estudar línguas na vida adulta, fatores intrínsecos como a curiosidade, o projeto de vida, o desejo de desenvolvimento profissional e pessoal, assim como fatores extrínsecos como as exigências da carreira, a necessidade de proficiência para mestrado/doutorado, as demandas do mundo dos negócios, viagens, contexto multilíngue do Sul do Brasil se apresentaram nos relatos fornecidos por ambos os informantes.

Nossa segunda hipótese esteve centrada na metalinguagem e em elementos metacognitivos dos informantes: a crença de um falante plurilíngue pode destoar do domínio e do uso que faz das línguas de sua biografia linguística - assim como no estudo de Bernieri (2018), Horst e Krug (2020) e Fornara (2019), uma vez que a autopercepção linguística pode sofrer influência de fatores emocionais ou mesmo culturais; é possível que um falante sinta ligação emocional ou cultural mais estreita com determinada língua, o que o levaria a superestimar ou a subestimar sua capacidade de uso da língua.

Essa hipótese, ainda que com nuances, se sustentou. A informante CaGI, a partir de seus relatos, apresentou descompasso entre sua autopercepção e seu desempenho, ao expressar dificuldade auditiva em espanhol e receio de não conseguir efetivar a comunicação em viagens; entretanto, em relação à prática, expressou ler sem dificuldade, interagir, ajustar a prosódia (ter dela percepção na língua espanhola) e ampliar vocabulário em situação de imersão. Em relação à língua inglesa, apresentou-se fenômeno similar: CaGI narrou uma trajetória de insegurança inicial para a prova de proficiência, com forte autocobrança expressa, porém seus dados de percurso acadêmico (realização de mestrado e doutorado, participação em eventos e leituras em inglês) apontam para um uso efetivo da língua mais robusto do que a sua crença sugeriu.

Relação discrepante ocorreu nos relatos de CbGII, pois ficaram mais aparentes traços de confiança elevada na oralidade (pela utilização das línguas em negócios, viagens, interação com clientes), uma habilidade desenvolvida para além do que a sua escolarização formal sugeriria. Apesar de ter ensino médio incompleto, CbGII se ancora em sua experiência construída na profissão em vendas e na condução de sua empresa e se percebe capaz de se comunicar usando o inglês e negociar em ambientes que requerem o uso de diferentes línguas, o que aponta para um deslocamento entre capital escolar e capital comunicativo efetivo.

Nesse sentido, nossa hipótese de que crenças e autopercepções não coincidem necessariamente com o domínio e o uso objetivo das línguas se confirma nos dados, especialmente nos de CaGI, pela subestimação de sua competência comunicativa em alguns momentos; em outra direção, em CbGII aparece confiança comunicativa elevada, mas que destoa da instrução formal concretizada pelo informante. Em se tratando de um estudo de caso com dois informantes, nossa confirmação da hipótese é qualitativa e centrada nos ecossistemas observados, ainda assim nos permite afirmar que a hipótese 2 não foi refutada, antes encontra respaldo empírico nas trajetórias de CaGI e CbGII.

Por outro lado, nossa terceira hipótese não se confirmou a partir dos dados coletados. Levantamos, sobre as abordagens plurais, a seguinte hipótese: as abordagens plurais (Candelier, 2004, 2007) podem ter grande influência no aprendizado, por respeitar e considerar os falantes plurilíngues, suas habilidades e interações, uma vez que ela se propõe a reconhecer não apenas o falante de uma língua, mas o indivíduo com habilidades linguísticas e identidade que se moldam pela pluralidade das línguas e pelos contextos culturais que o conhecimento delas proporciona. Ela não foi refutada pelas análises, apenas não obtivemos dados que dessem conta de sua sustentação.

Tanto nos dados de CaGI quanto de CbGII apareceram com maior ênfase contextos formais de ensino e relativamente tradicionais, como a escola regular, curso de idiomas e realização de provas de proficiência. O que se apresenta em discrepância do ensino tradicional, apontando mais para o autoestudo, são o uso de aplicativos, leituras e imersão por viagens. Além disso, mostrou-se bastante forte a relação do plurilinguismo dos informantes com o ecossistema sociolinguístico multilíngue do Sul do Brasil, pelo contato com línguas de imigração, como o alemão/*Deutsch* e o talian, pelo uso do português como língua de maior volume de interação - resultante da imposição ocorrida na era Vargas - e pela inserção do inglês e do espanhol devido às exigências do mundo do trabalho.

Todavia, dentro das delimitações e limitações do estudo realizado, não ficou evidente a implementação sistemática de abordagens plurais, como conceituado por Candelier (2004, 2007) nos percursos formativos e trajetórias com as línguas por parte de CaGI e CbGII. Outrossim, o plurilinguismo dos informantes se apresentou mais relacionado com suas histórias familiares de imigração e do contexto regional multilíngue de onde são originários, de estratégias pessoais de aprendizagem e das necessidades profissionais de cada informante, do que propriamente uma relação com projetos pedagógicos explicitamente desenhados a partir das abordagens plurais de Candelier. Podemos apontar, nesse sentido, a necessidade de mais estudos e inserções das abordagens plurais na região em estudo. Apenas estudos mais recentes, como de Horst, Valentini e Pfeifer (2023) e Bernieri e Horst (2025), têm levantado a relevância das abordagens plurais no Sul do Brasil.

Nesse sentido, não foi possível atribuir grande influência das abordagens plurais no aprendizado de línguas dos informantes CaGI e CbGII no recorte empírico deste estudo de caso, uma vez que em seus relatos essas abordagens não se apresentaram como eixo estruturante das práticas didáticas vivenciadas por eles. Portanto, as abordagens plurais figuram nesta pesquisa mais como um marco teórico do que seria o mais apropriado para o ensino de línguas na região em estudo do que como variável efetivamente observada na prática dos informantes.

Ao final deste estudo de caso, de caráter multidisciplinar e com interface teórico-metodológica na Dialetologia Pluridimensional e Relacional e na Ecolinguística, reconhecemos suas limitações, as quais restringem a generalização de seus resultados, em especial pelo número reduzido de informantes, pelo recorte regional situado no Sul do Brasil, pelo caráter transversal da investigação e pela centralidade de instrumentos de autorrelato e de testes psicométricos adaptados ao contexto da pesquisa.

Ademais, reconhecemos que a hipótese relativa às abordagens plurais não foi contemplada nas intervenções didático-metodológicas sistemáticas, permanecendo sobretudo como referência teórica e interpretativa. Nossos limites do estudo, contudo, apontam para a necessidade de novos estudos com amostras que sejam mais amplas e diversificadas em termos geracionais, diastráticos e diatópicos, assim como urge a realização de pesquisas longitudinais e interventivas que acompanhem o aprendizado tardio de línguas e que experimentem, de modo controlado, propostas fundamentadas nas abordagens plurais em contextos escolares, universitários e não formais do Sul do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALTENHOFEN, Cléo V. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português). In: **Martius-Staden-Jahrbuch**, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. Frankfurt: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, 2004.
- ALTENHOFEN, Cléo V. BROCH, Ingrid K. **Fundamentos para uma “Pedagogia do plurilinguismo” no modelo de conscientização linguística (language awareness)**. In: BEHARES, Luis E. (Comp.). V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Montevideo, 2011.
- ALTENHOFEN, C. V.; OLIVEIRA, G. M. 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: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: um estudo de política e planejamento linguístico**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Minhas línguas maternas “de casa e da rua”. E a língua do plurilinguismo. In: ALTENHOFEN, Cléo V et al. (Org.). **Die „Mottersproch” in der Vielfalt des Deutschen [recurso eletrônico]: a língua materna na diversidade do alemão**. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2022.
- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.
- AZEVEDO, Julianna Pinto de; ALMONDES, Katie Moraes de. Normative data for highly educated older adults in phonemic and semantic fluency tests / Dados normativos para idosos com alta escolaridade em testes de fluência semântica e fonêmica. **Dementia & Neuropsychologia**, 2023.
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael; CAVALLI, Marisa; COSTE, Daniel; EGGER, Ursula; GOULLIER, Francis; PANTHIER, Johanna. **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**. Strasbourg: Council of Europe, 2016. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806ae621>. Acesso em: 17 set. 2025.
- BECKER N et al. Estratégias de evocação lexical com critério semântico em adultos após acidente vascular cerebral no hemisfério direito. **Letrônica: Revista Digital do PPGL**, 2014; 7(1): 325-47.

BECKER, Natália; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Methodological Criteria for Scoring Clustering and Switching in Verbal Fluency Tasks. **Papers**, Psico-USF, 21 (3), Sep.-Dec. 2016.

BENTON, A. L.; HAMSHER, K. deS.; SIVAN, A. B. **Multilingual Aphasia Examination**. 3rd ed. Iowa City: AJA Associates, 1983.

BERNIERI, S. R. Crenças e atitudes linguísticas em relação às línguas minoritárias: alemão em São Carlos/SC e italiano em Coronel Freitas/SC. Dissertação: Mestrado em Estudos Linguísticos. PPGEL-UFFS, 2018.

BERNIERI, S.; HORST, C. **Políticas linguísticas no Brasil, salas de aulas multilíngues, e as abordagens plurais como um caminho mais inclusivo**. Anais do IV Simpósio da Pós-Graduação do Sul do Brasil (SIMPÓS-SUL), v. 4, 2025.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; FREEDMAN, M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. **Neuropsychologia**, v. 45, n. 2, p. 459-464, 2007.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; LUK, G. Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 16, n. 4, p. 240-250, 2012.

BINSFELD, Aline. **A variação linguística em comunidades bilíngues de imigração italiana no Sul do Brasil**: aspectos identitários e socioculturais. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

BLUMENAU. História do município. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/blumenau/historia>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BOURDIEU, Pierre. Formes du capital. In: **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 155, p. 3-6, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Brasil precisa aumentar número de doutores**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasil-precisa-aumentar-numero-de-doutores#:~:text=O%20Brasil%20tem%20dez%20doutores,:%2029%20e%20300%2C%20respectivamente>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: etnias e línguas indígenas - principais características socioculturais. Rio de Janeiro: IBGE, 24 out. 2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. Diversidade Linguística. Portal de patrimônio cultural do IPHAN. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-imaterial/diversidade-linguisti>

ca. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRINCKER, L. et al. Análise da fluência verbal semântica em idosos altamente escolarizados. (Distrito Federal, Brasil) - estudo quantitativo e qualitativo do Teste de Fluência Verbal Semântica, nas categorias “animais” e “frutas”. **Audiol.**, Commun. Res. 26, 2021.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

BROWN, S. ARMSTRONG, S.; THOMPSON, G. **Motivating students**. London: RoutledgeFalmer, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara. **Formação de professores e gênero**: reflexões sobre o magistério feminino no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 77–89, 2002.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002. 176p.

CÂMARA Jr., M. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1965.

CANDELIER, M. (Dir.). **Jalons pour une Europe des langues**. (LIDIL, nº 11). Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 1995.

CANDELIER, Michael et al. **Junua Linguarum** – The gateway to language. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Council of Europe Publishing, 2004.

CANDELIER, Michel et al. **CARAP**: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. A travers les Langues et les Cultures Across Languages and Cultures. CELV, July, 2007.

CARDOSO, H. F.; BAPTISTA, M. N. **Escala de autoeficácia no trabalho (EAE-T)**: livro de instruções. 1. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

CHAMBERS, J. K; TRUDGILL, Peter. Urban Dialectology. In: _____ **Dialectology**. Cambridge University Press, 2004. cap 4, p. 45-53.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. Gravenhage: Mouton & Co., N. V., 1957.

COMIOTTO, A. F. Ensino de línguas minoritárias: uma revisão de literatura sobre o talian. **Uniletras**, v. 43, 18347, 2021.

COSERIU, E. "LÍNGUA HISTÓRICA" E "DIALETO". Trad. Carolina Falck Grimm. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n.40, jan./jun. 2017.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**,

v. 28, e280010, 2023.

COSTA, A.; HERNÁNDEZ, M.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. **Cognition**, v. 113, n. 2, p. 135-149, 2009.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. Disponível em: <https://rm.coe.int/168069d29b>. Acesso em: 17 set. 2025.

COUNCIL OF EUROPE. **From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe**. Main Version, 2007. Language Policy Division Council of Europe, Strasbourg.

COUPLAND, N. (ed.) (2012), *The Handbook of Language and Globalization* (Blackwell Handbooks). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística**. Estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus Editora www.thesaurus.com.br ISBN 9788570 626035, 462p, 2007.

COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 10 (1), 2009.

COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística: linguística ecossistêmica, multidisciplinaridade e multi metodologia. **Seminários linguísticos SeLin**, 22 nov. 2021. Universidade Federal do Ceará - Departamento de Letras Vernáculas.

CUMMINS, Jim (1986/2001) Empowering minority students: a framework for intervention. **Harvard Education Review**, n. 71(4): 649-675.

DAY, Kelly C. N. **A situação Sociolinguística da Fronteira Franco-Brasileira**: Oiapoque & Saint-Georges. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005.

DARCY, N. T. Bilingualism and the measurement of intelligence: review of a decade of research. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 103, n. 2, p. 259-282, 1963.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, 64, 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750, 2013.

DOMBROSKI, Mauricio Sales de Almeida. **Representações Sociais sobre as aulas de Química dos estudantes do Ensino Médio**: um olhar para a (des)motivação. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Química. Brasília – DF, 2022.

EDWARDS, John. Foundations of bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (Ed.). **The Handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

EHRMAN, M. An exploration of adult language learner, motivation, self-efficacy, and anxiety. In: Oxford, R. L. **Language learning motivation: pathways to the new century**. Manoa: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 1996.

EUROPEAN COMMISSION. **Study on the contribution of multilingualism to creativity**. Compendium Part One. Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base. Public Services Contract nº EACEA/2007/3995/2. 16 July 2009.

ELIASSON, S. (2015), 'The birth of language ecology: Interdisciplinary influences in Einar Haugen's "The ecology of language"', **Language Sciences**, 50: 78-92.

EMMERICH, Nathan; et al. "Ethos and Eidos as Field Level Concepts for the Sociology of Morality and the Anthropology of Ethics." *Journal of Applied Ethics*, 2016.

EUROPEAN COMMISSION. Commission of the European Communities. Final report. **High level group on multilingualism**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Filol. lingüíst. port.**, n. 9, p. 43-73, 2007.

FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (eds.) (2001), *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. London, New York: Continuum.

FORNARA, Ana Elizabeth. **Aspectos do bilinguismo Deutsch-Português em Saudades-SC e Talian-Português em Nova Erechim-SC**. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFFS, Chapecó, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, O. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

GENTILI, Pablo. **Educar na Esperança: ensaios sobre democracia, educação e socialismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEWEHR-BORELLA, Sabrina. "Tu dampém fala assim?": Macroanálises pluridimensionais da variação de sonorização e dessonorização das oclusivas do português de falantes bilíngues hunsriqueano-português. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

GHASARIAN, Christian. *Introdução ao estudo do parentesco*. Trad. Ana Santos Silva. Lisboa: Terramar, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLYNN, S. M. et al. Science Motivation Questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 48, n. 10, p. 1159-1176,

2011.

GOBARD, H. (1976), *L'Aliénation linguistique: analyse tétraglossique*. Paris: Flammaron.

GOMES, C. A.; MELO, M. A. L. S.; BARCELLOS, M. E. M. Dinâmica da variação sociolinguística em contexto de exclusão social. **ReVEL**, edição especial n. 13, 2016. [www.revel.inf.br].

GRAMMONT, Maurice. Observations sur le langage des enfants. **Revue de Phonétique**, Paris, v. 3, p. 173-184, 1902.

GREEN, D. W.; ABUTALEBI, J. Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 25, n. 5, p. 515-530, 2013.

GROSJEAN, François. **Individual Biligualism**. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.

GROSJEAN, François. Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition. In: SCHNEIDER, Hansjakob; HOLLENWEGER, Judith (Hrsg.). **Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?** Luzern : Ed. SZH/SPC, 1996. p. 161-184.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). **Motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 37-57.

HARTLEY, Jean F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian (Eds.). **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. London: Sage, 1994.

HAECKEL, E. Generelle morphologie der organismen: Allgemeine grundzüge der organischenformen-wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformierte descend-enztheorie. 2 vols. Berlin: G. Reimer, 1866.

HAGÈGE, C. **L'Homme de paroles**: Contribution linguistique aux sciences humaines. Paris: Hachette, 1985.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H A. **Bilinguallité et bilinguisme**. Bruxelles: Pierre Mardagas Editeur, 1983

HAUGEN, Einar. **The ecology of language**. Stanford: Stanford University Press, 1972.

HAUGEN, E. (1972), 'The Ecology of Language', in A. S. Dil (ed.), *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press, pp. 325-339. Reprinted in A. Fill and P. Mühlhäusler (eds. 2001), pp. 57-66.

HILLESHEIN, Carolina Aparecida. **Entre o alemão e o português: uso, atitudes e pluridimensionalidade em comunidade teuto-brasileira de Águas Mornas/SC**. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

HORST, Cristiane. **Quando o Heinrich casa com a Iracema, a Urmutter vira bisa**: a dinâmica dos nomes próprios de pessoas e comuns de parentesco em uma comunidade de contato alemão-português do sul do Brasil. Kiel, Westensee-Verl. 2011.

HORST, Cristiane; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Línguas de imigração e políticas linguísticas no Brasil. In: MAHER, Terezinha Maher (Org.). **Políticas linguísticas e educação de línguas no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-110.

HORST, Cristiane. Políticas linguísticas de manutenção e revitalização de línguas de imigração no sul do Brasil. **Cadernos de Tradução**, v. 39, n. 1, p. 69-90, 2019.

HORST, C.; KRUG, M. J. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, out.-dez. 2020.

HORST, C.; KRUG, M. J. Atlas das línguas em contato na fronteira. In: SNICHELOTTO, C. A. R.; LUZ, M. N. S. (Eds.). **Estudos linguísticos da/na Fronteira Sul** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2021.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, 2020.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. Bilinguismo e Línguas de Imigração. In: KUPSKE, Felipe Flores; PEROZZO, Reiner; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz (Orgs.). **Bilinguismo** [livro eletrônico]: um manual introdutório. Campinas (SP): Editora da Abralín, 2025.

HORST, Cristiane et al. **Plurilinguismo e contatos linguísticos**: 10 anos do grupo Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF). Norderstedt: Universitt Augsburg, 2025.

HORST, Cristine Gorski Severo; KRUG, Marcel. **Línguas em contato e identidades no Sul do Brasil**: entre o local e o global. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021.

HORST, Cristiane; ZANELLA, Franciele. A vitalidade linguística do talian em Riqueza/SC: dimensões e categorias de análise. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 25, n. 2, p. 181-196, 2023.

HORST, C.; VALENTINI, N.; PFEIFER, M. Ensino de português para imigrantes e ensino de Libras para indígenas e não indígenas brasileiros e imigrantes: duas experiências no ensino superior. **Sinop**, v. 16, n. 46, p. 138-157, out. 2023.

HORST, Christiane; FRIZZO, Celina Eliane; FORNARA, Ana Elizabeth, KRUG, Marcelo Jacó. Por uma educação plurilinguística – reflexões sobre trabalho com a diversidade linguística na escola: um olhar para a BNCC. In: HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo J.; STEFFEN, Joachim. **Plurilinguismo e Contatos Linguísticos**: 10 anos do Grupo Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF). Universidade de Augsburg, Alemanha, 2025.

HUERTAS, J. A. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

ISQUERDO, Aparecida Negri; ROMANO, Valter Pereira. Discutindo a dimensão sociolinguística do projeto ALiB: uma reflexão a partir do perfil dos informantes. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 3, 2012.

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística: dossiê de línguas de imigração**. Florianópolis: IPOL, 2024.

JENSEN, J. V. Effects of childhood bilingualism. **Elementary English**, v. 39, n. 2 e 4, p. 132-143; 358-366, 1962.

JOHN, Jaime. Algumas considerações acerca da visão de mundo do hunsqueriano como língua materna. In: ALTENHOFEN, Cléo V et al. (Org.). **Die „Mottersproch” in der Vielfalt des Deutschen [recurso eletrônico]**: a língua materna na diversidade do alemão. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2022.

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

KATZ, Idit. In the eye of the beholder: motivational effects of gender differences in perceptions of teachers. **Journal of Experimental Education**, v. 85, n. 1, p. 73-86, 2017.

KATZ, I. Gender differences in motivation for learning languages. **International Journal of Applied Linguistics**, 2015.

KLASSMANN, Mário. **O Talian e as políticas de revitalização de línguas de imigração no Brasil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

KEMP, Teresa D. The Lingua Materna and the conflict over vernacular religious discourse in fifteenth-century England. In: **Philological Quarterly**, The University of Iowa, v. 78, n. 3, p. 233-257, 1999.

KING, K.; MACKEY, A. The bilingual Edge: Why, When and How to teach your child a second language. 1. ed. New York: 2007.

KRUG, Marcel Sebastian. **Dialetologia pluridimensional**: uma introdução. Chapecó: Argos, 2015.

KRUG, Marcel Sebastian; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **Repertórios linguísticos e dialetologia pluridimensional**: aportes para o estudo das línguas de imigração no sul do Brasil. Alfa: Revista de Linguística, v. 61, n. 3, p. 689-716, 2017.

KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. O Deutsch/Deutsch de casa: sobre a arte e ousadia de transmitir a língua materna aos filhos. In: ALTENHOFEN, Cléo V.; MACHADO, Lucas Löff; PAVAN, Claudia Wolff; RADUNZ, Willian (Orgs.). **Die Mottersproch in der Vielfalt**

des Deutschen / A língua materna na diversidade do alemão. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2022.

KUŚNIERZ, C. et al. Gender and motivation in foreign language learning. *Sustainability*, 2020.

KUŚNIERZ, Cezary; ROGOWSKA, Agnieszka M.; PAVLOVA, Irina. Examining gender differences, personality traits, academic performance, and motivation in Ukrainian and Polish students of physical education: a cross-cultural study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 16, p. 5729, 2020.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. First published 1966.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia Social.** Rio de Janeiro: Zahar Editors, 1966.

LASAGABASTER, David. Attitude. In: AMMON, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus, J.; TRUDGILL, Peter (Eds). **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society** (v. 1). 2. ed. Berlin: Walter de Gruyter, 2004. 399-405.

LENNENBERG, E. H. **Biological Foundations of language.** New York: John Wily & Sons; 1967.

LEHTINEN, Nana; LUOTONEN, Ida; KAUTTO, Anna. Systematic administration and analysis of verbal fluency tasks: preliminary evidence for reliable exploration of processes underlying task performance. **Applied Neuropsychology: Adult**, v. 30, n. 6, p. 1425-1436, 2023.

LEZAK, M. D. **Neuropsychological assessment.** 3. ed. New York: Oxford; 1995. p. 544-58.

LEZAK, Muriel Deutsch et al. **Neuropsychological assessment.** 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

LIMBERGER, B. K.; BUCHWEITZ, A. Os efeitos do bilinguismo e do multilinguismo nas funções executivas. **Fórum Linguístico**, v. 11, n. 3, 2014.

LIMBERGER, Márcio André. Atitudes linguísticas e manutenção do pomerano no Rio Grande do Sul: revisão de estudos empíricos. **Revista Humanas & Sociais**, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), v. 3, n. 1, p. 1-21, 2021.

LIU, Y.; NIPPOLD, M.; SPENCER, M.; CASILLAS, A. The association between morphological awareness and vocabulary: A meta-analytic review. **Journal of Neurolinguistics**, v. 70, p. 101086, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481

MARCONI, A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINET, A. **Elementos de Lingüística General**. Editora: Gredos, 1968.

MARTINS, J. P.; SANTOS, G. P. **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra, 2003.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. **Reading in the sociology of language**. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972.

MACKEY, William F. Hommage à William F. Mackey. **Langues et Linguistiques**. Número especial. Quebec: Université Laval, 1992.

MAHER, Terezinha Maher (org.). **Políticas linguísticas e educação de línguas no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MAHER, John C. **Multilingualism**: a very short introduction. Oxford University Press, 2017.

MALTZAHN, Paulo. A língua alemã como marcador de identidade étnica em Pomerode. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, Brasil, v. 21, n. 33, p. 113–135, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/140883>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARCHIORE, L. de W. O. A.; ALENCAR, E. M. L. S. Motivação para aprender em alunos do ensino médio. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. esp., p. 105–123, out. 2009.

GUTIÉRREZ MATÉ, Miguel. The multilingual repertoire of the Haitian community in Chapecó (SC, Brazil): Patterns of linguistic evolution in a South-South migration context. **Open Linguistics**, v. 10, 2024,

MELLO, Heliana. Contatos linguísticos e diversidade no Brasil. In: CARDOSO, Suzana (Org.). **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010. p. 187-205.

MELO-PFEIFER, Sílvia; CALVO DEL OLMO, Francisco. A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilíngue. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 357-380, 2021.

MERTON, Robert K. The Normative Structure of Science. In: STORER, N. W. (ed.). **The Sociology of Science**: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago: University of Chicago Press, 1973 [orig. 1942].

MINELLA, Dirceu Luís. **Avaliação neuropsicológica dos informantes** [laudo neuropsicológico]. Chapecó: IAPI - Instituto de Avaliação e Psicoterapia Integrado, 2025.

MOGFORD, K.; BISHOP, D. **O desenvolvimento da linguagem em condições normais**. In: Mogford K, Bishop D. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter; 2002.

NAGY, W.; ANDERSON, R. C. How many words are there in printed school English? **Reading Research Quarterly**, v. 19, n. 3, p. 304-330, 1984.

NEWPORT, E.; JOHNSON, J. S. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of english as a second language. **Cognit Psychol** 1999;21:60-99.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência lingüística. **Synergies Brésil**, n. 7, 2009, pp. 19-26.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *Mitos de linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 192 p.

PAZUELO, S. **Lifelong Bilingualism and Task Switching**: Examining the Cognitive Flexibility of Older Adults. 2024. Dissertation (Ph.D. in Psychology) – City University of New York, Graduate Center, New York, 2024.

PETTY, Richard E; CACCIPOPO, John T. Introduction to Attitudes and Persuasion. In: **Attitudes and Persuasion**: Classic and Contemporary approaches. [S. l.: s.n] 1996, cap.1 p. 3-21.

PICCARDO, Enrica. Plurilingualism: Vision, conceptualization and practices. In: TRIFONAS, Peter Pericles; ARAVOSSITAS, Themistoklis (eds.). **Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education**. Cham: Springer, 2018. p. 207-226.

PINTO, Maria da Graça L. Castro. O plurilinguismo: um trunfo? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, jul./set. 2013.

PINTRICH, P. R. et al. **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. Ann Arbor: University of Michigan, 1991.

QUILOMBO, SC. **História**. Disponível em: <https://quilombo.sc.gov.br/prefeitura-de-quilombo-sc/pagina-1971/>. Acesso em: 31 out. 2024.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. **Neue Wege der Dialektologie**: Areallinguistik – Dialektologie – Sprachgeschichte. Tübingen: Niemeyer, 1996.

REILLY, D.; NEUMANN, D.; ANDREWS, G. Gender differences in Self-Estimated Intelligence: exploring the male hubris, female humility problem. **Frontiers in Psychology**, v. 13, feb. 2022.

RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli da. Inglês como língua adicional na Educação Básica: reflexões sob a ótica Freiriana. **Polyphonia**, v. 30/1, jan./jun. 2019.

RODRIGUES, A. B.; YAMASHITA, E. T.; CHIAPPETTA, A. L. M. L. Teste de fluência verbal no adulto e no idoso: verificação da aprendizagem verbal. *Rev CEFAC*, São Paulo, v.10, n.4, 443-451, out-dez, 2008.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2. ed. Malden: Blackwell, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSENFELD, Cinara. Autoempreendedorismo: forma emergente de inserção social pelo trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 89, Out. 2015.

SANTOS, F. M. T.; VIEIRA, R. M. Adaptação e validação do Science Motivation Questionnaire II (SMQ-II) para o contexto brasileiro. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 1, p. 89-107, 2018.

SANTOS, A. A. A. dos; BORUCHOVITCH, E. Motivação para aprender: Construção de um instrumento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 311-322, 2008.

SARSUR, Érica. Eveil aux Langues e Intercompreensão para Alunos Brasileiros: Uma Ação em Favor da Abertura à Diversidade Linguística e Cultural. **Sisyphus Journal of Education**, v. 10, issue 1, 2022, pp. 22-48.

SAVEDRA, M. M. G.; DAMKE, C. Língua, cultura e construção da identidade teuto-brasileira/brasileira-alemã no sul do Brasil. *Revista do GELNE*, v. 14, n. 1/2, p. 387-409, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9379>.

SCHIEFLER, Rachel. A educação feminina no Brasil (1930-1960). **Cadernos de Pesquisa**, n. 83, p. 45-60, 1993.

SCHNEIDERS, Luiza. Dialetoлогия Pluridimensional e Dialetoлогия Relacional no Brasil: panorama metodológico e tendências atuais. **Revista UEMS – Estudos Linguísticos**, Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 2, p. 45–67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uems.br>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SHAO, Zeshu; JANSE, Esther; VISSER, Karina; MEYER, Antje S. What do verbal fluency tasks measure? Predictors of verbal fluency performance in older adults. **Frontiers in Psychology**, v. 5, n. 772, p. 1-10, 2014.

SILVA, Hélien Cristina da; AGUILERA, Vanderlei de Andrade. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa**, São Paulo, 58 (3): 703-723, 2014.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendizado em estudantes de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

STEFFENS, Jürgen. Ecolinguística e ética da diversidade linguística. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 1, 2018.

THUN, Harald. La geolingüística variacional general (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: International Congress of Romance Linguistics and Philology (21: Palermo: 1995) Atti... A curia di Giovanni Ruffino.: Niemeyer, 1998, p. 701 - 729, 787-789 v. 5

THUN, Harald. Zur Methodologie der areallinguistischen Forschung: Dimensionen der Variation. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald (Org.). **Sprach(en) im Umbruch**: Studien zur Dialektologie, Soziolinguistik und Sprachgeschichte. Tübingen: Niemeyer, 1996. p. 409-449.

THUN, Harald. Dialectología pluridimensional: teoría y práctica. **Lingüística Española Actual**, v. 21, n. 2, p. 241-274, 1999.

_____. Movilidad demográfica y dimensión topodinámica. Los montevideanos en Rivera. In: RADTKE, Edgar; Thun, Harald (Org.). *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie*. Kiel: Westensee-Verl., p. 210-269, 1996. (Dialectologia Pluridimensional Romanica; 1.)

_____. (dir.). **Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay**. Kiel: Westensee-Verl., 2000.

_____. A dialetologia pluridimensional no Rio do Prata. In: ZILLES, Ana Maria (Org.). *Estudos da variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

_____. A geolingüística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, Vanderlei de Andrade (org). *Para uma história o português brasileiro*, volume III: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL, 2009. Tomo II, p. 531-558.

_____. Pluridimensional cartography. In: LAMELI, Alfred; KEHREIN, Roland & RABANUS, Christian (eds). *Language mapping*. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010. p. 506-523.

THUN, H.; RADTKE, E.; ALTENHOFEN, C. V. **Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARALLO, F. L. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics**: an introduction to language and society. Penguin Books, 2000.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

VALLERAND, R. J. et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, p. 1003-1017, 1992.

VANDRESEN, Paulino. Contato lingüístico e bilingüismo em Arroio do Padre. MATZENAUER, Carmen L. B. et al. (orgs.) **Anais do VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul** – CELSUL, 7, 2006, Pelotas. 1-6, 2006.

VANDRESEN, Maria Aparecida; CORRÊA, José Luiz. Uso e atitudes em comunidade pomerana: um estudo geracional. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 135–154, 2008.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição de um campo de estudos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 7-20, 2002.

VOEGELIN, C. F.; VOEGELIN, F. M. Languages of the world: Native America Fascicle One', **Anthropological Linguistics**, 6(6): 2-45, 1964.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

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

WAGNER, Flávia; CAMEY, Suzi Alves; TRENTINI, Clarissa Marcell. Análise fatorial confirmatória da escala de inteligência Wechsler abreviada – versão português brasileiro. **Aval. psicol.**, v. 13, n. 3, Itatiba, dez. 2014.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact**. Findings and problems. Linguistic Cercle of New York, 1953.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**. Findings and problems. 8th Printing. The Hague; Paris: Mouton, 1974. [1953] 149 p.

WERLE, B. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Revista Mana*, v. 18, n. 1, p. 77-104, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/FcywkSHVQZQsjgFsvrs3cpL/>. Acesso em: 20 mai 2025.

WERLE, Andréa. **A política de nacionalização do ensino e o apagamento das línguas de imigração no Sul do Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

ZANDOMENEGHI, A.; GOBBO, A.; BONFIGLIO, S. A utilização do mapa mental como ferramenta facilitadora no desenvolvimento da habilidade de escrita. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015.

ZIMERMAN, D. E.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Motivação e Estratégias de Aprendizagem (MSLQ): Adaptação e evidências de validade no contexto brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 748-757, 2012.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL E ECOSSISTEMAS PLURILÍNGUES:
ESTUDO DE CASO COM APRENDIZES TARDIOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL E ECOSSISTEMAS PLURILÍNGUES: ESTUDO DE CASO COM APRENDIZES TARDIOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Desenvolvida por Jakeline Mendes, discente de pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Professora Dra. Cristiane Horst.

O objetivo central do estudo é observar as relações da região onde vivem pessoas que dominam mais de uma língua e como elas aprendem novas línguas na vida adulta. A justificativa do estudo é pela necessidade de desconstruir o mito de linguagem de que é impossível aprender uma língua estrangeira após a adolescência, e a possibilidade de analisar as relações que essas pessoas estabelecem com as suas línguas e os lugares onde as utilizam.

O convite a sua participação se deve ao fato de você ser uma dessas pessoas e dominar diferentes línguas e se manter estudando na vida adulta. A importância de sua participação é pela possibilidade de estimular mais pessoas a engajar nos estudos de línguas, mesmo após a vida escolar.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Seu nome não será citado na pesquisa, mantendo o anonimato. Caso seja de seu desejo que apareça sua identificação no trabalho final, isto será possível, porém apenas com seu consentimento.

A sua participação consistirá em responder escalas e questionários impressos, com

alternativas explícitas para você marcar; participar de uma entrevista presencial com a pesquisadora, respondendo perguntas sobre as línguas que você domina; e participar de um teste de QI (quociente de inteligência) em uma clínica de avaliação psicológica localizada na cidade de Chapecó (SC). Você também será solicitado a fornecer (caso você possua) um boletim escolar ou outro documento que contenha informações sobre sua vida escolar (na infância ou adolescência). O documento será analisado pela pesquisadora a partir de fotocópia.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora (1h); do questionário e escalas também aproximadamente uma hora (1h); e o teste de QI em torno de duas horas (2h). A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o oferecer dados para a discussão sobre aprender uma língua na vida adulta e em que características é diferente de aprender uma língua na infância e adolescência. Além disso, pode fortalecer a discussão sobre a desmistificação do mito de que é impossível aprender novas línguas na vida adulta.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento, quebra de anonimato, invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, demandará disponibilidade de tempo para responder ao instrumento de coleta dos dados e poderá resultar em alterações de comportamento.

Para minimizar esses riscos, será garantido o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; você terá acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, de escuta atenta e de acolhimento, para que se obtenham apenas as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Também será garantida a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; você terá a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. A você será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, e garantida a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Você receberá as explicações necessárias para responder as questões, em local reservado, e terá liberdade para não responder questões constrangedoras. A você é garantida a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não envio do formulário, caso desista de participar da pesquisa.

Você tem a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores.

A concordância ou não em participar da pesquisa em nada alterará sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem.

A abordagem utilizada será cautelosa, considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas.

A pesquisadora assume o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

Não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do seu local de estudo ou na sua vida.

Você possui o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão; e terá o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento à participação.

Após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 86423525.0.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 7.490.056

Data de Aprovação: 07 de abril de 2025.



Assinatura da pesquisadora responsável

Nome: Jakeline Mendes

Endereço: Rua Austrália, 103E, Bairro Maria Goretti, casa, Chapecó - SC

Telefone: 49 98805 6330

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS

Telefone: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.ufs@ufs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina (Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____
Assinatura: _____

APÊNDICE B - Questionário inicial para descrição geral do participante

- 1- Qual sua idade e origem étnica? Naturalidade? Qual sua escolaridade e profissão?
- 2- Descreva brevemente seu núcleo familiar: pai, mãe, irmãos, filhos etc.
- 3- História de Vida: conte brevemente sobre sua infância, juventude e vida adulta, quais os acontecimentos mais importantes?
- 4- Como você descreve sua Saúde Mental e Física? Quais atitudes você tem para cuidar delas?
- 5- Você se considera uma pessoa motivada? como você descreve suas habilidades de interação social?
- 6- Quais línguas você domina? em qual situação você as usa? Qual língua aprendeu primeiro?
- 7- Você tem muitos amigos? faz amizade facilmente? quais características das pessoas que você sente maior afinidade?
- 8- Você frequenta eventos culturais? gosta de festas típicas? quais?
- 9- Comente Desafios e Superações que você teve na vida pessoal e profissional.
- 10- Quais são neste momento seus Objetivos e Aspirações? Você tem um projeto de vida?

APÊNDICE C - Escala de avaliação da motivação para aprender (adaptada de Marchiore; Alencar, 2009)

	Assertiva	Nunca	Às vezes	Sempre
1	Eu estudo porque estudar é importante para mim			
2	Eu estudo por medo dos meus superiores brigarem comigo			
3	Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos			
4	Eu faço atividades de estudo por obrigação			
5	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes			
6	Eu gosto de estudar assuntos difíceis			
7	Eu estudo porque posso ter recompensas como presentes se as minhas notas forem boas			
8	Eu me esforço bastante nas atividades de estudo, mesmo sabendo que não vão valer como nota			
9	Eu estudo porque meus professores acham importante			
10	Eu estudo mesmo sem os meus professores pedirem			
11	Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente			
12	Eu me esforço bastante nos estudos, em aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota			
13	Eu estudo por medo dos meus pais/superiores me punirem			
14	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria			
15	Eu só estudo para não me sair mal nas provas			
16	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil pra mim			
17	Eu estudo para depois eu me divertir com os meus			

	amigos ou fazer as coisas que eu gosto			
18	Eu prefiro aprender assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos			
19	Eu só estudo para agradar meus professores			
20	Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus professores não me peçam			
21	Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos			
22	Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova			
23	Eu gosto de estudar			
24	Eu faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante			
25	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem			
26	Eu só estudo porque quero tirar notas altas			
27	Eu gosto de estudar porque aprendo assuntos interessantes			
28	Eu só estudo porque meus pais mandam			
29	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais			
30	Eu estudo por obrigação			
31	Eu fico interessado(a) quando meus professores começam um conteúdo novo			

APÊNDICE D - Questionário de caracterização sociodemográfica

Características sociodemográficas:

- 1- Idade
- 2- Gênero
- 3- Estado civil
- 4- Etnia/raça
- 5- Nacionalidade
- 6- Nível de educação alcançado
- 7- Área de estudo ou especialização
- 8- Instituição de ensino mais recente frequentada
- 9- Situação de trabalho:
 - empregado
 - desempregado
 - autônomo
 - aposentado
 - estudante
- 10- Setor de trabalho (se empregado)
- 11- Cargo ou função (se empregado)
- 12- Renda familiar ou pessoal
- 13- Fontes de renda
- 14- Tipo de residência (casa própria, alugada etc.)
- 15- Localização (zona urbana, rural etc.)
- 16- Estado geral de saúde
- 17- Histórico médico relevante
- 18- Acesso a serviços de saúde (plano de saúde)
- 19- Meios de transporte utilizados
- 20- Distância e meio de locomoção para o trabalho
- 21- Posse de dispositivos eletrônicos (computador, smartphone, etc.)
- 22- Acesso à internet
- 23- Responsabilidades familiares (número de filhos, dependentes, etc.)
- 24- Envolvimento em atividades comunitárias
- 25- Participação em grupos sociais ou religiosos

APÊNDICE E - Questionário sobre aprendizado de língua adicional

Características do falante e das línguas que domina

- 1- Nacionalidade
- 2- Língua materna (primeira língua que aprendeu a falar na família) e Línguas que domina (em alguma medida)
- 3- Idade de início do aprendizado da língua adicional
- 4- Número de anos estudando a língua adicional
- 5- Frequência de prática ou exposição à língua
- 6- Participação em cursos formais ou programas de imersão
- 7- Razões para aprender a língua adicional
- 8- Metas específicas de aprendizado
- 9- Aplicações práticas da língua adicional (trabalho, viagens, estudo etc.)
- 10- Autoavaliação da habilidade na língua adicional
- 11- Percepção de dificuldades e desafios
- 12- Atitudes em relação a erros e correções
- 13- Métodos preferidos para estudar (aulas formais, aplicativos, conversação, etc.)
- 14- Uso de recursos (livros, vídeos, podcasts, etc.)
- 15- Estratégias para melhorar habilidades específicas (leitura, escrita, fala, audição)
- 16- Uso da língua adicional no ambiente familiar
- 17- Participação em atividades culturais relacionadas à língua
- 18- Interação com falantes nativos ou outros aprendizes
- 19- Principais desafios enfrentados no aprendizado da língua adicional
- 20- Fatores que facilitam o aprendizado
- 21- Recursos ou suportes considerados mais úteis
- 22- Mudanças percebidas nas oportunidades pessoais e profissionais
- 23- Percepção do valor da língua adicional na sociedade

APÊNDICE F - Tarefa de Fluência Verbal Fonêmica (FAS) / informante CaGI

Instruções: diga-me o maior número possível de palavras que comecem com a letra “F” o mais rápido que conseguir, sem dizer nomes próprios, durante 1 minuto. Pode começar!

Tempo → 60 segundos. Após, faça o mesmo com as letras “A” e “S”.

Tempo	F	A	S
00” – 15”	faca, foca feijão, fugiu, foragido, figueira, figo, facão, funciona, família, ferreiro, ferro	abelha, abacaxi, amor, amigos, amizade, amorosidade, avião, água	sapo, salgado, saúde, sistema,
15” – 30”	felicidade, futebol	aquático, açúcar, abacate, abacaxi, azul, amarelo, amigável,	soube, suave, sino, seção,
30” – 45”	feitico, feiticeira, fogo, fogão, fogareiro, forca, força	aquário, amor	salgado, sal
45” – 60”	fusca, funil, formiga	amarelo, amargo, aquoso	sílaba, sonoro, som, susto,
	Total: <u>24</u>	Total: <u>17</u>	Total: <u>14</u>

Instruções: Diga-me o nome do maior número de animais possível, durante 1 minuto. Diga o nome o mais rápido que conseguir.

Tempo → 60 segundos.

Tempo	Animais
00'' – 15''	dinossauro, rinoceronte, águia, jacaré, lagarto, cobra, gato, cachorro
15'' – 30''	girafa, elefante, porco, galinha, boi, cabrito
30'' – 45''	hipopótamo, onça
45'' – 60''	cachorro, galinha

Instruções: Diga-me o nome do maior número de **frutas** possível, durante 1 minuto. Diga o nome o mais rápido que conseguir.

Tempo → 60 segundos.

Tempo	Frutas
00'' – 15''	abacate, abacaxi, banana, melão, maçã, manga, kiwi, uva, morango, laranja, bergamota,
15'' – 30''	tomate, jaca, caju, acerola, ameixa
30'' – 45''	banana, mamão, melancia
45'' – 60''	kiwi, acerola, jabuticaba, carambola, abacate, figo

APÊNDICE G - Questionário de Crenças Linguísticas (Talian e *Hunsrückisch*) (Krug, 2013, Bernieri, 2018)

QUESTIONÁRIO CRENÇAS LINGUÍSTICAS (TALIAN)

Respostas objetivas: foi oportunizado aos informantes que respondessem em português

Perguntas
1. <i>Che lengoa ti costumi parlar ntea fameia?</i> Que língua costuma falar na família? (Krug, 2004, Steffen 2007 – questão 1)
2. <i>Che lengoa ti piàse di parlar depi?</i> Em que língua gosta de conversar mais? (Krug, 2013 – questão 4)
3. <i>Parla depi Talian o Brazilian?</i> De modo geral, em que língua costuma falar mais? (Krug, 2013 – questão 5 - adaptada)
4. <i>Qual è la prima lengoa che ga imparato?</i> Qual é sua língua materna? Como aprendeu o português? (Krug, 2013 – questão 10)
5. <i>Quando vien gente, che che lengoa ti piàse parlar?</i> Quando vem visita, que língua prefere usar? (Vide Krug, 2004 – questão 6).
6. <i>Che lengoa ti parle ntele seghinte ocasion in to minissipio:</i> Que língua você fala nas seguintes ocasiões no seu município? (Vide Schmidt, 1997 – questão 30)
6.1 <i>Ntel merca</i> / No Correio
6.2 <i>Ntel lògie</i> / No mercado - lojas
6.3 <i>Ntel sindicato</i> / No sindicato
6.4 <i>Ntel ristorante</i> / No restaurante
6.5 <i>Ntel prefeitura</i> / Na prefeitura
6.6 <i>Ntel posto de salute</i> / No posto de saúde
6.7 <i>Ntel confessionàrio</i> / No confessionário
6.8 <i>Ntel posto de gasolina</i> / No posto de gasolina
6.9 <i>Ntel laoro</i> / No trabalho
7. <i>Quando ti incontrì una persona che non conosci, che lengoa ti parli?</i> Quando você encontra um estranho na rua de sua cidade em que língua você fala com ele? (Krug, 2013 – questão 31)

Respostas objetivas: o informante deve responder somente: Sim ou não

Perguntas
8. <i>Ti ga catà con una persona che savea parlar talian, ma solo la volea parlar portoghese?</i> Já lhe aconteceu de estar com alguém que sabia a sua língua de casa, língua italiana, mas insistia em só falar português? (Krug, 2013 – questão 9)
9. <i>Ti piàse che i bambini parlesse in Talian? Parchè?</i> Acha importante que os filhos aprendam a língua italiana dos pais? Por quê? (Vide Krug, 2004 – questão 25)
10. <i>Che situassioni ti ga vergogna di parlar Talian?</i> Existem situações em que você tem vergonha de falar Italiano? (Krug, 2013 – questão 27)
11. <i>La scola deveria insegnar parlar anca Talian?</i> Acha que deveria ter ensino de Italiano? (Krug, 2013 – questão 28 - adaptada)
12. <i>Quando ti parli portoghese, mistura Talian?</i> Quando fala português, você mistura com a língua italiana? (Krug, 2013 – questão 33 - adaptada)
13. <i>Quando ti parli Talian , mistura portoghese?</i> Quando fala em italiano, você mistura o português? (Krug, 2013 – questão 34 - adaptada)

Perguntas com respostas subjetivas.

14. <i>Che pensa dele persone che sa Talian ma che solo parla portoghese?</i> O que acha das pessoas que só falam português e nunca sua própria língua de casa, a língua italiana? (Krug, 2013 – questão 8)
15. <i>Tanti giòveni non parli piu Talian. Dir ge anca che?</i> Muitos jovens não falam mais a língua dos pais (Italiano). O que acha disso? (Krug, 2013 – questão 26)
16. <i>In che posto che parla (mia) Talian? In che posto ti parli Talian? E portoghese?</i> Em que situações você fala a língua italiana e em quais a língua portuguesa? (Krug, 2013 – questão 32)
17. <i>Genè diferenza dele Talian che parla qua e nantra cità?</i> Tem diferença entre o italiano falado em outras localidade e o daqui? Qual a diferença? (Krug, 2004 – questão 3)
18. <i>Come si é in chiesa il Talian E in scola?</i> Como é/foi na escola e na igreja o uso da língua italiana? (Krug, 2004 – questão 11)
19. <i>Cosa che le persone de nantra cità le cata de nuantri?</i> Como acha que as pessoas que vem de fora veem as pessoas originárias, que nasceram e vivem em Chapecó? (quanto à língua, aspectos físicos e sociais) (Krug, 2004 – questão 12 – adaptada)
20. <i>Come ti senti tu? Brasiliano(a)? Italiano(a)?</i> Como se sente mais? Italiano? Brasileiro? (Krug, 2013 – questão 13 - adaptada)

QUESTIONÁRIO CRENÇAS LINGUÍSTICAS ALEMÃO - (*HUNSRÜCKISCH*)

Respostas objetivas: foi oportunizado aos informantes que respondessem em português

Perguntas
1. <i>Was fo Sprach sprichst du der mehrste in die Familie? (wie oft? Wenn? Mit wem?)</i> Que língua costuma falar na família? (Krug, 2004, Steffen 2007 – questão 1)
2. <i>Was von Sprache sprichst du lieber? Deutsch oder Portugiesisch?</i> Em que língua gosta de conversar mais? (Krug, 2013 – questão 4)
3. <i>Was von Sprache sprichst du mehr, Deutsch oder Portugiesisch?</i> De modo geral, em que língua costuma falar mais? (Krug, 2013 – questão 5 - adaptada)
4. <i>Was hast Du zuerst gesprochen, Deutsch oder Portugiesisch? Wie hast du Portugiesisch gelernt?</i> Qual é sua língua materna? Como aprendeu o português? (Krug, 2013 – questão 10)
5. <i>Wenn du Besuch kriegst, was von Sprache sprichst du lieber? Deutsch oder Portugiesisch?</i> Quando vem visita, que língua prefere usar? (Vide Krug, 2004 – questão 6).
6. <i>Was von Sprache sprichst du in diese occasions in dein Municip?</i> Que língua você fala nas seguintes ocasiões no seu município? (Vide Schmidt, 1997 – questão 30)
6.1 <i>Auf der Post</i> / no Correio
6.2 <i>In der Merkat - ins Geschäft</i> / no mercado - lojas
6.3 <i>In der Sindicat</i> / no sindicato
6.4 <i>In Restaurant</i> / no restaurante
6.5 <i>In die Prefeitura</i> / na prefeitura
6.6 <i>In der Posto</i> / no posto de saúde
6.7 <i>In der Beichte</i> / no confessionário
6.8 <i>In der Gasolinapost</i> / no posto de gasolina
6.9 <i>An die Arbeit</i> / no trabalho
7. <i>Wenn du einer Fremder in die Straße deine Stadt beegen tust, was von Sprach sprichst du mit ihm?</i> Quando você encontra um estranho na rua de sua cidade em que língua você fala com ele? (Krug, 2013 – questão 31)

Respostas objetivas: foi oportunizado aos informantes que respondessem em português

Perguntas
8. <i>Ist dich schon passiert mit einer sein wo wusst Deutsch spreche, aber hat immer insistiert nur Português spreche?</i> Já lhe aconteceu de estar com alguém que sabia a sua língua de casa, o alemão, mas insistia em só falar português? (Krug, 2013 – questão 9)
9. <i>Finst du important das die Kinder die Sprach Von die Elder lerne? Warum? /Fo was?</i> Acha importante que os filhos aprendam o alemão dos pais? Por quê? (Vide Krug, 2004 – questão 25)
10. <i>Gibt es Momente, die du dich schämst Deutsch spreche?</i> Existem situações em que você tem vergonha de falar alemão? (Krug, 2013 – questão 27)
11. <i>Denkst du, das es Deutsch in die Schul gebe mist?</i> Acha que deveria ter ensino de alemão na escola? (Krug, 2013 – questão 28 - adaptada)
12. <i>Wenn du Português sprechen tust, vermischtst du es mit dem Deutsch?</i> Quando fala português, você mistura com a língua alemã? (Krug, 2013 – questão 33 - adaptada)
13. <i>Wenn du Deutsch sprichst, vormischt du es mit Português?</i> Quando fala em alemão, você mistura o português? (Krug, 2013 – questão 34 - adaptada)

Perguntas com respostas subjetivas.

14. <i>Was finst du von die Mensche wo nur Portugiesisch spreche und nie die Sprach von zu Haus? /Baheim</i> O que acha das pessoas que só falam português e nunca sua própria língua de casa, o alemão? (Krug, 2013 – questão 8)
15. <i>Viele junge Leut sprechen nicht mehr die Sprache von die Elder. Was denkst du von das?</i> Muitos jovens não falam mais a língua dos pais (alemão). O que acha disso? (Krug, 2013 – questão 26)
16. <i>In was Von Situationen sprichst du die Deutschsprache? Und Português?</i> Em que situações você fala a língua alemã? E o português? (Krug, 2013 – questão 32 adaptada)
17. <i>Sehst du Unterschied zwische unse Deutsch und de Deutsch von Deutschland? Was ist die Unterschied?</i> Tem diferença entre o alemão da Alemanha e o daqui? Qual a diferença? (Krug, 2004 – questão 3)
18. <i>Wie ist/war das Deutsch in die Kirch und in die Schul benutzt?</i> Como é/foi na escola e na igreja o uso da língua alemã? (Krug, 2004 – questão 11)

19. <i>Was denkst du, wie sehen die Leut von draußen die Leut von hier?</i> Como acha que as pessoas que vem de fora veem as pessoas originárias, que nascem e vivem aqui? (quanto à língua, aspectos físicos e sociais) (Krug, 2004 – questão 12 – adaptada)
20. <i>Wie fühlst du dich mehr? Deutsch, Brazilianer oder Catarinense?</i> Como se sente mais? Alemão? Brasileiro? Catarinense? (Krug, 2013 – questão 13 - adaptada)
21. <i>Wer spricht besser der Deutsch?</i> De modo geral, quem fala melhor alemão? (Krug 2013 – questão 24)

APÊNDICE H - Questionário de Termos de Parentesco (Hunsrückisch e Talian) (Krug, 2013, Bernieri, 2018; Horst, 2011)

*Questionário do projeto Atlas das Línguas em Contato na Fronteira, com adaptações ao *Deutsch*.

Foram anotadas para as respostas espontâneas (E); respostas por insistência (I); respostas por sugerência (S) e respostas inexistentes (IN):

VIII. Questionário do ALMA – nomes comuns do parentesco

IX. VERWANDTSCHAFT UND FAMILIE / PARENTESCO E FAMÍLIA [Perguntar se os termos a) se conhecem?, b) se usam?]	
01 <i>Verwandte</i> / parente	a) <i>Parent</i> , b) <i>Vewandte</i> , c) <i>mein Leit</i> → Deriv.: aa) <i>Parentoosche</i> , <i>Verwandtschaft</i> , aaa) <i>Parentagem</i>
02 <i>Ehepaar</i> / casal (vgl. ALGR cap. B, III-6)	<i>Casal</i>
03 <i>Ehemann</i> / marido (vgl. MRhSA 142.3: <i>Mann</i> ; WS 04: <i>Mann</i>)	a) <i>Mann</i> , b) <i>Marido</i> , → Pl.? P: a) <i>marido</i> , b) <i>esposo</i>
04 <i>Männer</i> / homens	a) <i>Männer</i> , b) <i>Mannsleit</i> , c) <i>Mannskelle</i>
05 <i>Ehefrau</i> / esposa (vgl. MRhSA 125.4: <i>Frau</i> ; WS 09: <i>Frau</i>)	a) <i>Frau</i> , b) <i>Froo</i> , c) <i>Esposa</i> , → Pl.? P: a) <i>mulher</i> , b) <i>esposa</i>
06 <i>Frauen</i> / mulheres	a) <i>Fraue</i> , b) <i>Frooue</i> , c) <i>Froolat</i> / <i>Frooleit</i> P: <i>mulheres</i>
07 <i>Eltern</i> / pais	a) <i>Eltre</i> , b) <i>die Alde</i> (?) P: a) <i>pais</i> , b) <i>velhos</i> (?)
08 <i>Vater</i> / pai (vgl. ALGR cap. B, III-15; MRhSA 52.4) (delocutivo, alocutivo)	a) <i>Vater</i> , b) <i>Vatti</i> , c) <i>Pappai</i> , d) <i>Papa</i> , e) <i>Pai</i> , f) <i>Paio</i> , g) <i>der Alt</i> (?)
09 <i>Mutter</i> / mãe (vgl. ALGR cap. B, III-16; MRhSA 28.1) (delocutivo, alocutivo)	a) <i>Motter</i> , b) <i>Mutti</i> , c) <i>Mammai</i> , d) <i>Mama</i> , e) <i>Mai</i> , f) <i>Maio</i> , g) <i>Manhe</i> , h) <i>Maie</i> , i) <i>die Alt</i> (?)
10 <i>unverheiratete Mutter</i> / mãe solteira	<i>Mãe-Solteira</i>

11	<i>Baby</i> / <i>nenê</i> (vgl. ALERS QSL 425; <i>recém-nascido</i> ; ALGR cap. B, III-5; MRhSA 182.2: <i>Kind</i>) <i>Kind, das noch nicht geht?</i> / criança que ainda não anda? a) <i>Baby</i> , b) <i>Kinnche</i> , b) <i>Nemme</i> , c) <i>Nenneche</i> , d) <i>Brustkind</i> , e) <i>Schoßkind</i> P: a) <i>bebê</i> , b) <i>nenê</i> , c) <i>recém-nacido</i>
12	<i>Tochter</i> / <i>filha</i> (vgl. MRhSA 130.2; WS 09) a) <i>Mede</i> / <i>Mere</i> , → Kontext: <i>ens von mein ~</i> P: <i>filha</i> ; HD: <i>Tochter</i>
13	<i>Sohn</i> / <i>filho</i> (vgl. MRhSA 164.1) a) <i>Jung</i> , b) <i>Bub</i> , → Kontext: <i>enne von meine ~</i> P: <i>filho</i> ; HD: <i>Sohn</i>
14	<i>Zwilling</i> / <i>gêmeos</i> (vgl. ADDU 195; ALERS QSL 436; ALiB QSL 125; ALGR cap. B, III-82 u. 83) a) <i>Zwillinge</i> , b) <i>Zwillings</i> P: <i>gêmeos</i> ; E: <i>gêmelos</i>
15	<i>jüngste Kind</i> / <i>filho mais moço</i> (vgl. ADDU 202; ALERS QSL 438, ALiB QSL 131; ALGR cap. B, III-85 u. 86) a) <i>der Jingschte</i> , b) <i>Caçula</i> P: a) <i>caçula</i> , b) <i>benjamim</i> , c) <i>mais moço</i> , d) <i>menor</i>
16	<i>Kinder</i> / <i>filhos</i> (vgl. MRhSA 161.4: ‚Kinder‘) <i>Kinner</i> P: <i>filhos</i>
17	<i>Waise</i> / <i>órfão</i> (vgl. ADDU 210) <i>Kind ohne Eltern?</i> / Criança sem pais? <i>Orfong</i> P: <i>órfão</i> ; E: <i>huérfano</i>
18	<i>Stiefkind</i> / <i>entiado</i> (vgl. ADDU 210; MRhSA 163.2) <i>Stiefkind</i> P: <i>entiado</i>
19	<i>Stiefvater</i> / <i>padrasto</i> (vgl. ALGR cap. B, III-29) a) <i>Stiefvater</i> , b) <i>Padrasto</i>
20	<i>Stiefmutter</i> / <i>madrasta</i> (vgl. ALGR cap. B, III-30; ALiB QSL 134) a) <i>Stiefmutter</i> , b) <i>Madrasta</i>
21	<i>kleiner Junge</i> / <i>menino, guri</i> (vgl. ADDU 207; ALERS QSL 443-444; ALiB QSL 132) <i>jd. unter zwölf Jahren?</i> / pessoa com menos de 12 anos? a) <i>Jungche</i> , b) <i>Kleene</i> , c) <i>Gurih</i> , d) <i>Pissgurih</i> (?), e) <i>Piá</i> (?), f) <i>Stuppat</i> (?), g) <i>Stechat</i> , h) <i>Fippat</i> , i) <i>Moleck</i> , j) <i>Pissat</i> P: a) <i>menino</i> , b) <i>guri</i> , c) <i>piá</i> , d) <i>garoto</i>

22	Pl.: <i>Guri</i> a) Gurih, b) Gurihs
23	<i>Brüder</i> / irmãos (vgl. MRhSA 143.2; WS 33: Sg.) a) Brieder, b) Brierer, c) Maninhos P: a) irmão, b) mano ; E: <i>hermano</i>
24	<i>Schwester</i> / irmãs (vgl. MRhSA 127.1; WS 17: Sg.) a) Schwestre, b) Manas P: a) irmã, b) mana ; E: <i>hermana</i>
25	<i>Geschwister</i> / irmãos <i>Geschwister</i> P: <i>irmãos</i>
26	<i>Onkel</i> / tio (vgl. ALERS QFF 003; ALGR cap. B, III-75 bis 80) <i>Bruder unseres Vaters oder der Mutter?</i> / Irmão do nosso pai ou mãe? a) Onkel, b) Unkel, c) Vetter (?), d) Tiho , → <i>Sagt man ~ auch für einen Fremden?</i> / <i>Se diz também para um estranho?</i> P: <i>tio / titio</i>
27	<i>Tante</i> / tia (vgl. ALGR cap. B, III-81) <i>Und ihre Schwester?</i> / E a irmã deles? a) Tante, b) Bas (?), c) Boos (?), d) Tiha , → <i>Sagt man ~ auch für eine fremde Frau?</i> / <i>Se diz também para uma mulher estranha?</i> P: <i>tia / titia</i>
28	<i>Cousin</i> / primo (vgl. ALGR cap. B, III-67-68) <i>Sohn des Onkels oder der Tante zu uns?</i> / Filho do tio ou da tia em relação a nós? a) Prime, b) Primo HD: <i>Cousin</i>
29	<i>Cousine</i> / prima (vgl. ALGR cap. B, III-69-70) <i>Tochter des Onkels oder der Tante zu uns?</i> / Filha do tio ou da tia em relação a nós? a) Prime, b) Prima HD: <i>Cousine</i>
30	<i>Neffe</i> / sobrinho (vgl. ALGR cap. B, III-62-63) <i>Sohn des Bruders oder der Schwester zu uns?</i> / Filho do irmão ou da irmã em relação a nós? a) Sobrinhe, b) Sobrinho HD: <i>Neffe</i>
31	<i>Nichte</i> / sobrinha (vgl. ALGR cap. B, III-64-65) <i>Tochter des Bruders oder der Schwester zu uns?</i> / Filha do irmão ou da irmã em relação a nós? a) Sobrinhe, b) Sobrinha HD: <i>Nichte</i>
32	<i>Großeltern</i> / avós (Pl.) a) Großeltre, b) Vovore P: <i>avós</i>

33	<i>Großvater</i> / avô (vgl. ADDU 211; ALGR cap. B, III-50-51) (dif.: alocutivo, delocutivo) a) <i>Großvater</i> , b) <i>Opa</i> , c) (Art.?) <i>Vôve</i> , d) <i>Vôvo</i> P: <i>avô</i>
34	<i>Großmutter</i> / avó (vgl. ADDU 212; ALGR cap. B, III-52-53) (dif.: alocutivo, delocutivo) a) <i>Großmutter</i> , b) <i>Oma</i> , c) <i>Vôve</i> P: <i>avó</i>
35	<i>Enkelkind</i> / neto, neta (vgl. ALGR cap. B, III-54 bis 57) a) <i>Enkelkind</i> , b) <i>Enkelche</i> , → P: c) <i>Neto</i> / <i>Neta</i>
36	<i>Urenkelkind</i> / bisneto, bisneta (vgl. ALGR cap. B, III-57.1 u. 57.2) a) <i>Urenkelche</i> , → P: b) <i>Bisneto</i> / <i>Bisneta</i>
37	<i>Urgroßeltern</i> / bisavós (Pl.) a) <i>Urgroßeltern</i> , b) <i>Urvovore</i> P: <i>bisavós</i>
38	<i>Urgroßvater</i> / bisavô (vgl. ALGR cap. B, III-54.1 u. 54.2) (dif.: alocutivo, delocutivo) a) <i>Urgroßvater</i> , b) <i>Uropa</i> , c) (Art.?) <i>Urvôve</i> , d) <i>Urvôvo</i> P: <i>bisavô</i>
39	<i>Urgroßmutter</i> / bisavó (vgl. ALGR cap. B, III-54.3 u. 54.4) (dif.: alocutivo, delocutivo) a) <i>Urgroßmutter</i> , b) <i>Uroma</i> , c) <i>Urvôve</i> P: <i>bisavó</i>
40	<i>Schwiegervater</i> / sogro <i>Der Vater Ihrer Frau bzw. Ihres Mannes?</i> / O pai da sua esposa / do seu marido? a) <i>Schwiechervater</i> , b) <i>Schwehchervater</i> , c) <i>Sogro</i>
41	<i>Schwiegermutter</i> / sogra a) <i>Schwiechermutter</i> , b) <i>Schwehchermutter</i> , c) <i>Sogra</i>
42	<i>Schwiegersohn, Tochtermann</i> / genro (vgl. ALERS QFF 004; ALGR cap. B, III-58-59) O pai de sua mulher é seu sogro. E o senhor, o que é dele? a) <i>Tochtermann</i> , b) <i>Doktermann</i> , c) <i>Genro</i>

*Questionário do projeto Atlas das Línguas em Contato na Fronteira, com adaptações ao *talian*.

Foram registradas para as respostas espontâneas (E); respostas por insistência (I); respostas por sugestão (S) e respostas inexistentes (IN):

PARENTESCO SANGUÍNEO	Masculino	Feminino1
1) Mãe (vide ALCF – Questão 168; ALGR cap. B, III16 MRhSA 28.1; ALMA-H cap. 1 – IX - 165) <i>Come ciamé la persona che ve ga portá al mondo?</i> / Como você chama a pessoa que te gerou?	a) <i>mama</i> () b) <i>mare</i> () c) <i>madre</i> () d) mãe ()	a) <i>mama</i> () b) <i>mare</i> () c) <i>madre</i> () d) mãe ()
2) Pai (vide ALCF – Questão 167; ALGR cap. B, III- 15 MRhSA 52.4; ALMA-H cap. 1 – IX - 164) <i>Tutti noantri ghemo una mama e un?</i> / Todos nós temos uma mãe e um?	a) <i>pupá</i> () b) <i>popà</i> () c) <i>pare</i> () d) <i>padre</i> () e) pai ()	a) <i>pupá</i> () b) <i>popà</i> () c) <i>pare</i> () d) <i>padre</i> () e) pai ()
3) Pais (vide ALCF – Questão 166; ALMA-H cap. 1 – IX - 163) <i>E la mama e el pupà ze nostri?</i> / E a mãe e o pai são nossos?	a) <i>pari</i> () b) <i>genitroi</i> () c) pais ()	a) <i>pari</i> () b) <i>genitroi</i> () c) pais ()
4) Filho (vide ALCF – Questão 172; MRhSA 164.1; ALMA-H cap. 1 – IX - 169) <i>Come la mama ciama a un tosatel che ela ga portá al mondo?</i> / Como a mãe chama para um menino que ela gerou?	a) <i>fiol</i> () b) <i>figlio</i> () c) filho ()	a) <i>fiol</i> () b) <i>figlio</i> () c) filho ()
5) Filha (vide ALCF – Questão 171; MRhSA 130.2; WS 09; ALMA-H cap. 1 – IX - 168) <i>Come la mama ciama na toseta che ela ga portà al mondo?</i> / Como a mãe chama para uma menina que ela gerou?	a) <i>fiola</i> () b) <i>figlia</i> () c) filha ()	a) <i>fiol</i> () b) <i>figlio</i> () c) filho ()
6) Gêmeos (vide ALCF – Questão 173; ADDU 195; ALERS QSL 436; ALiB QSL 125; ALGR cap. B, III82 u. 83; ALMA-H cap. 1-IX - 170) <i>Come ciamemo quando la mama la ga metesto al mondo due bambini insieme?</i> / Como se diz quando uma mãe dá a luz a dois filhos juntos?	a) <i>gemèi</i> () b) <i>gemelli</i> () c) gêmeos ()	a) <i>gemèi</i> () b) <i>gemelli</i> () c) gêmeos ()
7) Irmão (vide ALCF – Questão 182 – adaptada; MRhSA 143.2; WS 33: Sg.; ALMA-H cap. 1-IX - 179) <i>I ze fioi del medésimo pupà: El tozsatel zelo cossa dea toseta?</i> / São filhos do mesmo pai. O que o menino é da menina?	a) <i>fradel</i> () b) <i>fratello</i> () c) irmão ()	a) <i>fradel</i> () b) <i>fratello</i> () c) irmão ()

8) Irmã (vide ALCF – Questão 183 – adaptada; MRhSA 127.1; WS 17: Sg.; ALMA-H cap. 1-IX - 180) <i>E che la toseta zela del tosatel? / E o que a menina é do menino?</i>	a) <i>sorela</i> () b) <i>sorella</i> () c) irmã ()	a) <i>sorela</i> () b) <i>sorella</i> () c) irmã ()
9) Avô (vide ALCF – Questão 192; ALMA-H cap. 1IX – 188; ADDU 211; ALGR cap. B, III-50-51; ALMA-H cap. 1-IX - 189) <i>El pupá de to mama ze to? / O pai de sua mãe é seu?</i>	a) <i>nono</i> () b) <i>nonno</i> () c) avô () d) vovô ()	a) <i>nono</i> () b) <i>nonno</i> () c) avô () d) vovô ()
10) Avó (vide ALCF – Questão 193; ADDU 212; ALGR cap. B, III-52-53; ALMA-H cap. 1-IX - 190) <i>La mama de to mama ze toa? / A mãe de sua mãe é sua/tua?</i>	a) <i>nona</i> () b) <i>nonna</i> () c) avó () d) vovó ()	a) <i>nona</i> () b) <i>nonna</i> () c) avó () d) vovó ()
11) Neto (vide ALCF – Questão 194; ALGR cap. B, III-54 bis 57; ALMA-H cap. 1-IX - 191) <i>Cossa ze o saria to fiol dei to genitori? / O que seu filho é ou seria de seus pais?</i>	a) <i>nepoto</i> () b) <i>nepote</i> () c) neto ()	a) <i>nepoto</i> () b) <i>nepote</i> () c) neto ()
12) Neta (vide ALCF – Questão 194; ALGR cap. B, III-54 bis 57; ALMA-H cap. 1-IX - 191) <i>Cossa ze o saria to fiola dei to genitori? / O que sua filha é ou seria de seus pais?</i>	a) <i>nepota</i> () b) <i>nepote</i> () c) neta ()	a) <i>nepota</i> () b) <i>nepote</i> () c) neta ()
13) Bisavô (vide ALCF – Questão 197; ALGR cap. B, III-54.1 u. 54.2; ALMA-H cap. 1-IX - 194) <i>El pupá de to noni el ze to? / O pai de seus avôs é seu/teu?</i>	a) <i>bisnono</i> () b) <i>bisnonno</i> () c) bisavô ()	a) <i>bisnono</i> () b) <i>bisnonno</i> () c) bisavô ()
14) Bisavó (vide ALCF – Questão 198; ALGR cap. B, III-54.3 u. 54.4; ALMA-H cap. 1-IX - 195) <i>La mama de to noni la ze toa? / A mãe de seus avós é sua/tua?</i>	a) <i>bisnona</i> () b) <i>bisnonna</i> () c) bisavó ()	a) <i>bisnona</i> () b) <i>bisnonna</i> () c) bisavó ()
15) Bisneto (vide ALCF – Questão 195 – adaptada; ALGR cap. B, III-57.1 u. 57.2; ALMA-H cap. 1-IX - 192) <i>Cossa ze o saria to fiol dei to noni? / O seu filho é ou seria o que de seus avós?</i>	a) <i>bisnepoto</i> () b) <i>bisnepoti</i> () c) bisneto ()	a) <i>bisnepoto</i> () b) <i>bisnepoti</i> () c) bisneto ()
16) Bisneta (vide ALCF – Questão 195 – adaptada; ALGR cap. B, III-57.1 u. 57.2; ALMA-H cap. 1-IX - 192) <i>Cossa ze o saria to fiola dei to noni? / A sua filha é ou seria o que de seus avós?</i>	a) <i>bisnepota</i> () b) <i>bisnepoti</i> () c) bisneta ()	a) <i>bisnepota</i> () b) <i>bisnepoti</i> () c) bisneta ()

17) Tio (vide ALCF – Questão 185; ALERS QFF 003; ALGR cap. B, III-75 bis 80; ALMA-H cap. 1-IX - 182) <i>El fradel del pupà ze to?</i> / O irmão do seu pai é seu?	a) <i>zio</i> () b) tio ()	a) <i>zio</i> () b) tio ()

18) Tia (vide ALCF – Questão 186; ALGR cap. B, III-81; ALMA-H cap. 1-IX - 183) <i>La sorela de tuo pupà ze toa?</i> / A irmã do seu pai é sua?	a) <i>zia</i> () b) <i>tia</i> ()	a) <i>zia</i> () b) <i>tia</i> ()
19) Sobrinho (vide ALCF – Questão 189; ALGR cap. B, III-62-63; ALMA-H cap. 1-IX - 186) <i>El fiol di tuo fradel ze to?</i> / O que o filho do seu irmão é seu?	a) <i>neodo</i> () b) <i>sobrinho</i> ()	a) <i>neodo</i> () b) <i>sobrinho</i> ()
20) Sobrinha (vide ALCF – Questão 190; ALGR cap. B, III-64-65; ALMA-H cap. 1-IX - 187) <i>La fiola di tuo fradel ze tua?</i> / O que a filha do seu irmão é sua?	a) <i>neoda</i> () b) <i>nepote</i> () c) <i>sobrinha</i> ()	a) <i>neoda</i> () b) <i>nepote</i> () c) <i>sobrinha</i> ()
21) Primo (vide ALCF – Questão 187; ALGR cap. B, III-67-68; ALMA-H cap. 1-IX - 184) <i>Il fiol di tuo zio zè to?</i> / O filho do seu/teu tio é seu/teu?	a) <i>cusin</i> () b) <i>cugino</i> () c) <i>primo</i> ()	a) <i>cusin</i> () b) <i>cugino</i> () c) <i>primo</i> ()
22) Prima (vide ALCF – Questão 188; ALGR cap. B, III-69-70; ALMA-H cap. 1-IX - 185) <i>La fiola di tuo zio zé toa?</i> / A filha do seu tio é sua/tua?	a) <i>cusina</i> () b) <i>cugina</i> () c) <i>prima</i> ()	a) <i>cusina</i> () b) <i>cugina</i> () c) <i>prima</i> ()
PARENTESCO POR ALIANÇA		
23) Marido (vide ALCF – Questão 162; MRhSA 142.3: Mann; WS 04: Mann; ALMA-H cap. 1-IX - 159) <i>Come la fèmena ciama par el omo con chi se ga maridà?</i> / Como a mulher chama para o homem com quem se casou?	a) <i>marí</i> () b) <i>omo</i> () c) <i>uomo</i> () d) <i>sposo</i> () e) <i>marido</i> ()	a) <i>marí</i> () b) <i>omo</i> () c) <i>uomo</i> () d) <i>sposo</i> () e) <i>marido</i> ()
24) Esposa (vide ALCF – Questão 164; MRhSA 125.4: Frau; WS 09: Frau; ALMA-H cap. 1-IX - 161) <i>Como el omo ciama par la fèmena con chi se ga maridà?</i> / Como o homem chama para a mulher com quem se casou?	a) <i>donna</i> () b) <i>fèmene</i> () c) <i>sposa</i> () d) <i>mulher</i> ()	a) <i>donna</i> () b) <i>fèmene</i> () c) <i>sposa</i> () d) <i>mulher</i> ()
25) Sogro (vide ALCF – Questão 199; ALMA-H cap. 1-IX – 196) <i>Lo pupà del marì o de la sposa ze lo?</i> / O pai do seu marido / sua esposa é seu?	a) <i>missier</i> () b) <i>sócero</i> () c) <i>suocero</i> () d) <i>sogro</i> ()	a) <i>missier</i> () b) <i>sócero</i> () c) <i>suocero</i> () d) <i>sogro</i> ()
26) Sogra (vide ALCF – Questão 200; ALMA-H cap. 1-IX – 197) <i>La mama del marì o de la sposa ze la?</i> / A mãe do seu marido / sua esposa é a?	a) <i>sòcera</i> () b) <i>suocera</i> () c) <i>sogra</i> ()	a) <i>sòcera</i> () b) <i>suocera</i> () c) <i>sogra</i> ()

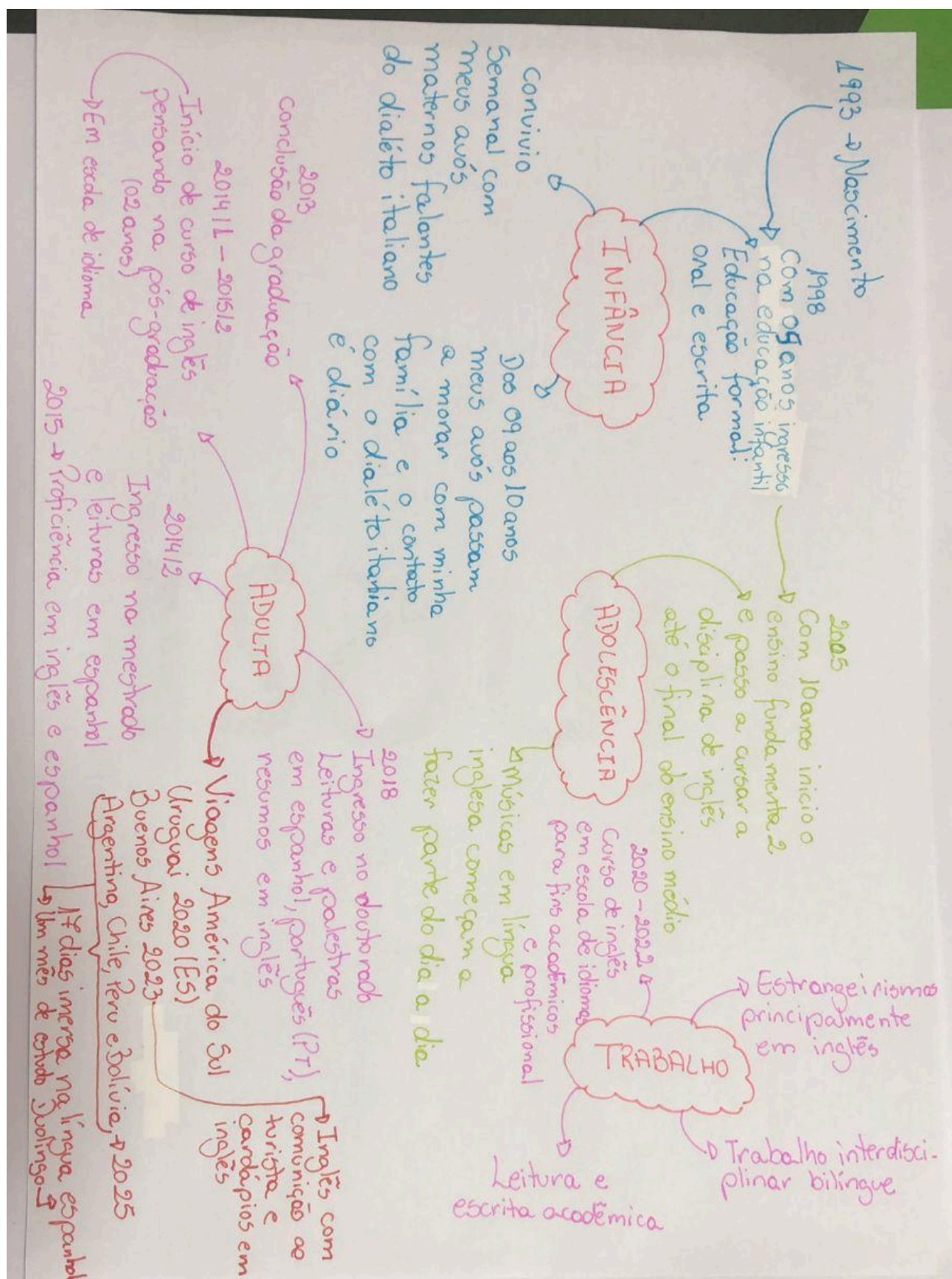
27) Cunhado (vide ALCF – Questão 204; ALGR cap. B, III-71-72; ALMA-H cap. 1-IX - 201) <i>El fradel del marì o de la sposa ze to?</i> / O irmão do seu marido / da sua esposa é seu?	a) <i>cugnà</i> () b) <i>coniato</i> () c) cunhado ()	a) <i>cugnà</i> () b) <i>coniato</i> () c) cunhado ()

28) Cunhada (vide ALCF – Questão 205; ALGR cap. B, III-73-74; ALMA-H cap. 1-IX - 202) <i>La sorela del mari o del sposa ze toa? / A irmã do seu marido/ da sua esposa é sua?</i>	a) <i>cugnada</i> () b) <i>coniata</i> () c) cunhada ()	a) <i>cugnada</i> () b) <i>coniata</i> () c) cunhada ()
29) Genro (vide ALCF – Questão 201; ALERS QFF 004; ALGR cap. B, III-58-59; ALMA-H cap. 1-IX - 198) <i>El mari zelo che dei genitori de so sposa? / O marido é o que dos pais de sua mulher?</i>	a) <i>género</i> () b) <i>genero</i> () c) genro ()	a) <i>género</i> () b) <i>genero</i> () c) genro ()
30) Nora (vide ALCF – Questão 202; ALGR cap. B, III-60-61; ALMA-H cap. 1-IX - 199) <i>La sposa zelo che dei genitori de so mari? / A esposa é o que dos pais de seu marido?</i>	a) <i>niora</i> () b) <i>nuora</i> () c) nora ()	a) <i>niora</i> () b) <i>nuora</i> () c) nora ()
31) Consogros (vide ALCF – Questão 203; ALMA-H cap. 1-IX - 200) <i>I genitori del omo e dela fêmena zeli che tra de lori? / Os pais do marido e da mulher são o que entre eles?</i>	a) <i>consòceri</i> () b) <i>consogri</i> () c) <i>comissieri</i> () d) consogros ()	a) <i>consòceri</i> () b) <i>consogri</i> () c) <i>comissieri</i> () d) consogros ()
32) Compadre (vide Horst, 2011) <i>Cossa zelo dei genitori, el omo scoiesto par batesar el bambin? / O pai e o padrinho da criança batizada são?</i>	a) <i>compare</i> () b) compadre ()	a) <i>compare</i> () b) compadre ()
33) Comadre (vide Horst, 2011) <i>Cossa zelo dei genitori, la dona scoiesta par batesar el so bambin? / A mãe e a madrinha da criança batizada são?</i>	a) <i>comare</i> () b) comadre ()	a) <i>comare</i> () b) comadre ()
34) Madrasta (vide ALCF – Questão 179; ALGR cap. B, III-30; ALiB QSL 134; ALMA-H cap. 1-IX - 176) <i>Un omo se ga spartio e se ga maridà con nantra fêmena. Cossa la ze del fiol de quelaltro matrimônio? / O marido casou com outra mulher. O que ela é dos filhos do marido?</i>	a) <i>maregna</i> () b) <i>matrigna</i> () c) madrasta ()	a) <i>maregna</i> () b) <i>matrigna</i> () c) madrasta ()
35) Enteadado (vide ALCF – Questão 177; ADDU 210; MRhSA 163.2; ALMA-H cap. 1-IX - 174) <i>El fiol zelo che dea fêmena nova de so pupà? / O que o filho é da nova mulher do seu pai?</i>	a) <i>fiastro</i> () b) <i>figliastro</i> () c) <i>fiolastro</i> () d) enteado ()	a) <i>fiastro</i> () b) <i>figliastro</i> () c) <i>fiolastro</i> () d) enteado ()
36) Padrasto (vide ALCF – Questão 178; ALGR cap. B, III-29; ALMA-H cap. 1-IX - 175) <i>Na dona se ga spartio e se ga maridà con nantro omo. Cossa zelo lo del fiol de quelaltro casamento? / A mulher casou com outro marido. O que ele é dos filhos da esposa?</i>	a) <i>paregno</i> () b) <i>patrigno</i> () c) padrasto ()	a) <i>paregno</i> () b) <i>patrigno</i> () c) padrasto ()

37) Enteadada (vide ALCF – Questão 177; ADDU 210; MRhSA 163.2; ALMA-H cap. 1-IX – 174) <i>La fiola zelo che del novo marido de so</i>	a) <i>fiastra</i> () b) <i>figliastra</i> () c) <i>fiolastra</i> () d) enteadada ()	a) <i>fiastra</i> () b) <i>figliastra</i> () c) <i>fiolastra</i> () d) enteadada ()

<i>mama?</i> / O que o filha é do novo marido da sua mãe?		
PARENTESCO ESPIRITUAL		
38) Padrinho (vide ALCF – Questão 206; ALGR cap. B, III-87-88; ALMA-H cap. 1-IX - 203) <i>Un omo scoiesto par i genitori de un bambin par el batésemo el ze?</i> / Um homem escolhido pelos pais da criança para o batizado é o?	a) <i>sántolo</i> () b) <i>padrino</i> () c) padrinho ()	a) <i>sántolo</i> () b) <i>padrino</i> () c) padrinho ()
39) Madrinha (vide ALCF – Questão 207; ALGR cap. B, III-89-90; ALMA-H cap. 1-IX - 204) <i>Na fëmena scoiesta par i genitori de un bambin par el batésemo ze a?</i> / Uma mulher escolhida pelos pais de uma criança para o batizado é a?	a) <i>sántola</i> () b) <i>madrina</i> () d) madrinha ()	a) <i>sántola</i> () b) <i>madrina</i> () d) madrinha ()
40) Afilhado (vide ALCF – Questão 208; ALGR cap. B, III-31 u. 332; ALMA-H cap. 1-IX - 205) <i>Se un bambin ze un tosate i santoli ciama de so?</i> / Como os padrinhos chamam ao menino?	a) <i>fiosso</i> () b) <i>figliocco</i> () c) afilhado ()	a) <i>fiosso</i> () b) <i>figliocco</i> () c) afilhado ()
41) Afilhada (vide ALCF – Questão 209; ALGR cap. B, III-32 u. 34; ALMA-H cap. 1-IX - 206) <i>Se ze na bambina, i santoli la ciama de so?</i> / Como os padrinhos chamam a menina?	a) <i>fiossa</i> () b) <i>figliocca</i> () c) afilhada ()	a) <i>fiossa</i> () b) <i>figliocca</i> () c) afilhada ()

ANEXO 1: MAPA MENTAL DA BIOGRAFIA LINGÜÍSTICA - informante CaGI



ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DO RELATO DO MAPA MENTAL DA BIOGRAFIA LINGÜÍSTICA - informante CaGI

Vou começar aqui falando da época que entrei na escola, né, que é onde tem a educação formal, oral e escrita, que foi com cinco anos na educação infantil. Nesse período só tinha a língua portuguesa como língua materna, não ofertava nenhuma outra língua. Porém, na infância, eu tinha um contato muito próximo com meus avós maternos, os quais se comunicavam com o dialeto italiano. Então, eu tinha contato com eles de uma a duas vezes por semana.

Depois, quando eu faço, aproximadamente aí, nove anos, eles moram um ano com a minha família. Então ali eu tinha um contato diário e onde eu compreendia a maior parte do que eles falavam, porém frases, eu aprendi algumas frases do cotidiano, do dia a dia, muitas coisas de alimentos e utensílios domésticos. Mas a compreensão do que eles falavam, eu compreendia quase tudo, inclusive aí nos momentos que eles conversavam com outras pessoas ou até mesmo aí com a família. Esse período do convívio diário, ali, durou aproximadamente um ano. Depois, eles saíram, foram morar em outro espaço, e voltou assim ter um contato mais espaçado, de uma vez por mês, duas vezes por mês, né, mas eu sempre tive esse vínculo. Os meus pais não falam o dialeto italiano, então era só mais esse contato aí com os meus avós.

Quando eu vou pro ensino fundamental dois, então é o momento que entra uma língua estrangeira de forma sistematizada, né, organizada, que a escola ofertava o inglês, e aí eu tenho aulas de inglês, escolar. Não lembro se era uma ou duas vezes por semana, do ensino fundamental até concluir o ensino médio. Na adolescência, também, eu comecei a ouvir muito a música em língua inglesa, então onde eu fui ampliando o vocabulário, e algumas compreensões né. Entender também o que algumas dessas músicas falavam né. E aí depois eu vou ter um contato maior com as diversas línguas quando eu entro aí no processo da vida adulta, digamos assim, que eu vou pra graduação, que é onde eu começo ter o contato aí com, por exemplo, a sistematização nos artigos, nos textos, mas ainda assim se utilizava muito o tradutor pra conhecer, não tinha uma leitura, uma fluência, assim, reconhecia palavras básicas, que foram aprendidas na escola ou até mesmo nas músicas né.

No final da graduação, opto por seguir estudando, e antes de eu ingressar no mestrado, eu busco um curso de língua estrangeira inglês, porque eu sabia que precisava de proficiência, né pro mestrado, e com os conhecimentos que eu tinha da educação básica eu não me garantia assim para uma prova de proficiência, de leitura, de escrita e tudo mais.

Em uma escola de idiomas, né, onde eu vou cursar com outras pessoas a língua inglesa, fiquei dois anos nessa escola. Nesse período também eu entrei no mestrado, daí começou também o acesso a materiais diversos, né, principalmente, ali, de leitura. E aí, eu realizo a prova de proficiência. No mestrado eu realizei a prova de proficiência em língua inglesa e em língua espanhola, mesmo não tendo, nunca tive aula de espanhol formal, mas na época eu optei porque a oferta pela proficiência ela acontecia em períodos esporádicos, eu estava no último ano do mestrado e eu precisava da proficiência. E elas foram ofertadas no mesmo mês, então eu fui lá, fiz as duas. Se aprovava nas duas, ok, se não aprovava em uma, eu tinha a outra. No mestrado também eu fui me aproximando de algumas leituras, principalmente em espanhol, pelos escritores e autores ali da área da educação.

Em 2018, eu entro no doutorado, e aí sim eu tive uma imersão maior, principalmente com textos em língua espanhola e em língua portuguesa de Portugal. Li obras acadêmicas, tanto no espanhol como no português de Portugal, e o inglês eu tinha mais contato com os artigos científicos e também a participação em palestras e eventos. Eu tive ali a experiência principalmente com o espanhol; então ali eu tive uma aproximação muito grande com o espanhol. E aí também no processo da escrita né, então na produção de artigos, eu precisei começar a escrever, também os resumos, nestas duas línguas principalmente: inglês e espanhol.

Nesse período, assim, da vida adulta também eu comecei a fazer viagens pela América do Sul, onde a gente tem uma dominância ali da língua espanhola, como comunicação. Mas algo que me chamou muita atenção foi quando eu viajei pra Buenos Aires, em 2023, que eu achava de chegar lá e a comunicação ser toda em espanhol. Inclusive eu tinha muito receio disso, porque eu não tinha comunicação, exceto em algumas viagens pontuais, assim, em alguns espaços. E quando eu chego lá, o atendimento aos turistas, os cardápios nos restaurantes, as informações eram todas em inglês, e eu me senti muito mais confortável em olhar os cardápios em inglês e interagir principalmente com os garçons em inglês do que espanhol. Então no inglês eu sabia que pratos eram, eu entendia as orientações, tanto dos espaços de visita, e no espanhol eu tinha receio né desse movimento. Então, foi algo que me chamou muita atenção, mesmo sendo um país que utiliza o espanhol como a língua oficial, né.

Depois, dessa ida a Buenos Aires, então tiveram outras viagens, de novo pra Argentina, Chile, Peru, Bolívia, onde teve daí a predominância da língua espanhola na comunicação. Foram aí 17 dias de imersão. Nos primeiros dias, eu tive um pouquinho de receio, de dificuldades, mas a partir do quinto dia, então, a compreensão e a leitura em espanhol eu tinha, né. Nessas viagens, não tive dificuldades. Às vezes na minha forma de se expressar, ou a tonalidade de alguma palavra que complicava a comunicação; então às vezes a sílaba tônica no lugar errado, entendia outra coisa, mas as compreensões de leitura eu não tive dificuldade nenhuma né, aí, nos espaços.

Nesta última viagem, então, eu fui estudar espanhol, pela primeira vez, assim né, que foi com o aplicativo do Duolingo. Então, eu fiquei aproximadamente 60 dias fazendo tarefas diárias, aí, pra ampliar vocabulário, pra conhecer termos do cotidiano, então, que é possível configurar no programa né. Então, aí, pra facilitar até mesmo a audição do que estaria sendo comunicado e ouvido né.

Também, aí no trabalho, então a partir do momento que eu estou no processo de doutorado né, eu começo no trabalho ter bastante acesso principalmente à leitura e à escrita acadêmica, no inglês e no espanhol, mais a leitura, menos a escrita. A escrita só quando surgiam as demandas né. Também no trabalho a utilização de muitos estrangeirismos, principalmente inglês, então que fazem parte aí do dia a dia do trabalho, a gente vai colocando ele no cotidiano né.

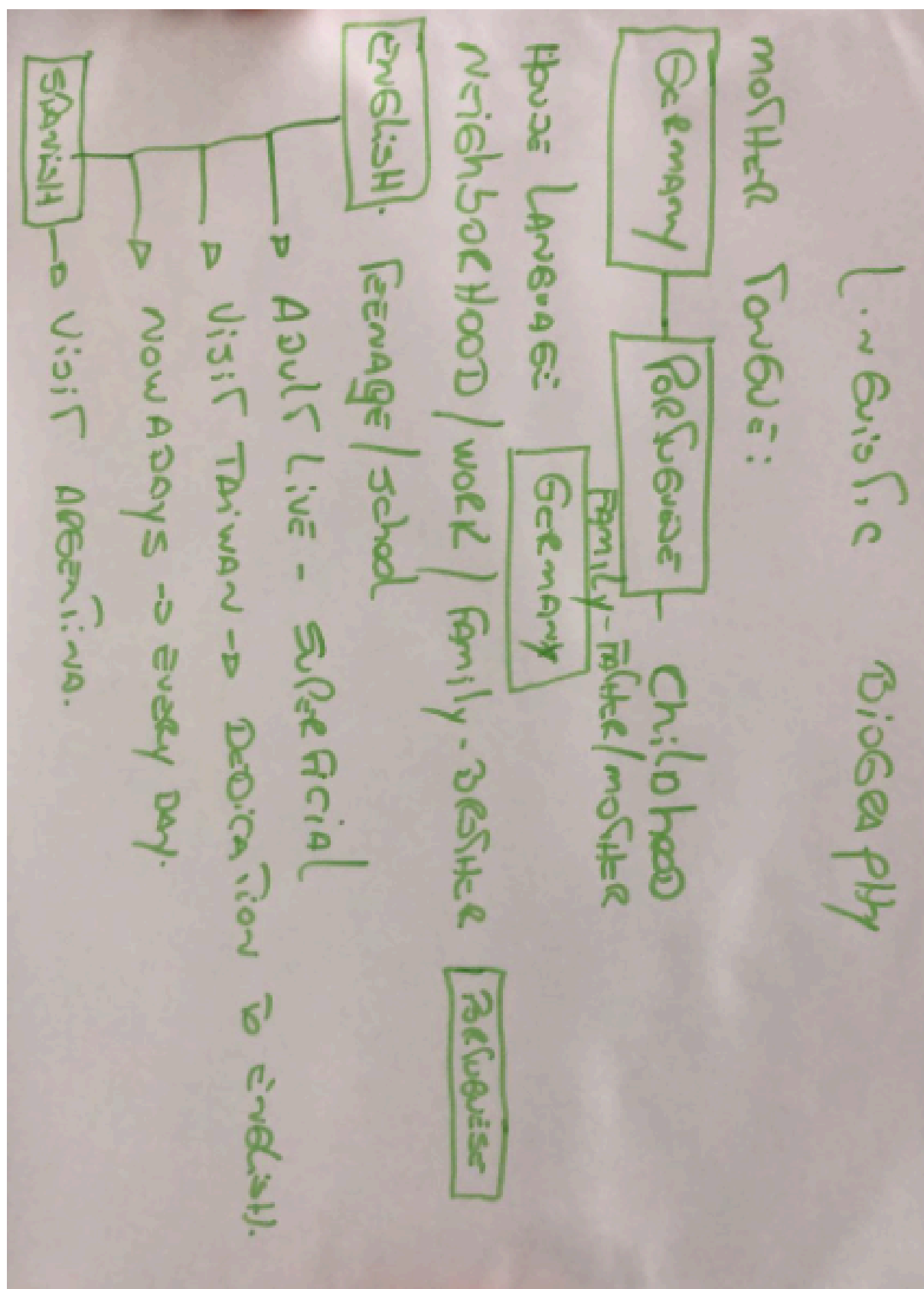
E aí também teve um período de aproximadamente 4 anos que um espaço de trabalho, onde o vínculo de trabalho era interdisciplinar, então tinha essa perspectiva mais bilíngue né. Então tinha contato semanal aí com a língua inglesa por intermédio do trabalho. Então, tinha escrita, tinha oralidade, tinha escuta, tinha interação, conversação né, e aí ia se ampliando o vocabulário e não ia perdendo rastros de memórias aí de algumas construções.

De 2020 a 2022, eu retorno à escola de idiomas né, volto a realizar o inglês para fins acadêmicos e profissionais, então também aí priorizando a escrita, a oralidade. Foram ali três anos né, então de aulas semanais, sistematizadas nessa escola, com bastante atividade de conversação né. Foi ali um período em que eu ampliei o vocabulário pela oralidade né e também a construção de pequenos textos, de criatividade livre, assim né, sem muitas demandas acadêmicas.

No dia a dia, então, eu ainda estou imersa em um ambiente em que eu encontro principalmente instruções em língua inglesa, cotidianamente, assim, tem instruções. Seja por programas de trabalho, seja por atividades diárias, então tenho esse contato com a língua inglesa. E com outras línguas, o contato com o dialeto italiano eu acabei perdendo com o passar do tempo, em virtude do falecimento dos meus avós e também de eu sair da minha cidade natal, que era uma cidade de interior, menor, onde várias pessoas se comunicavam assim né.

E aí hoje, no meu trabalho também, eu volto a ter uma aproximação, mesmo que pontual, com a língua espanhola em virtude de uma demanda de estudantes falam em espanhol. Então, ouço, não interajo com eles, não converso né, porque o trabalho não permite esse movimento, mas eu ouço, semanalmente então, frases, questiono eles sobre como algumas coisas são pronunciadas no país de origem deles, na língua espanhola né, e aí vou ampliando o vocabulário de algumas coisas que é da minha área de trabalho, mas que eu não tinha estudado antes.

ANEXO 3: MAPA MENTAL DA BIOGRAFIA LINGUÍSTICA - informante CbGII



ANEXO 4: TRANSCRIÇÃO DO RELATO DO MAPA MENTAL DA BIOGRAFIA LINGÜÍSTICA - informante CbGII

Linguistic biography, is it necessary I give my name? My mother tongue: Germany and Portuguese, when I was a child, at my house, the language was only Germany. With my family, father and mother, only Germany. And with my brother, the brother and my neighbors, it was common we speak in Portuguese. At work, family, brother. A moment, neighborhood, work, family, brother, at work.

Linguistic biography, C., mothertongue: German and Portuguese, a childhood, the house language was in Germany, family, father and mother. Neighborhood, work, family brother was in Portuguese. And I had the two languages when I was a child. The English started when I was a teenager at school, and in the adult life was very superficial.

When I started having interest in English? When I visited Taiwan, then I dedication to English. Nowadays I use the English everyday, and after this, the Spanish in my life is not so common, but I started to hear and understood different things when I visit Argentina.

Today, for me it's more easy the English than the German. Yes, I make confusion about English, because German I don't use everyday. I use only when I am together with my family. This is two months, three months. And English is everyday. And now, I observe when my father speak in German, I respond in Portuguese, and somethings I think in German but I make confusion with English. Different words, for me it's more easy in my mind I find in English than German. But this is because I don't practice German... if I practiced... I think it's common, né, I don't practice German for a long time... for a long time no, it's not everyday.

English is everyday, I use it to work. I study English ten years, ok, it's common from 2014, but English, nowadays, everyday I hear and practice Duolingo. It's everyday, in my mind, it's common different things in English, né, and German I don't use. I used German when I spoke with my family, in cellphone, and when we are together. It's difficult for me to remember words in German, it's more easy I find in my mind in English.

This was in my last visit to China, then when I talk with Chinese people and in this moment I observe that was **possible**, I **can** speak in English with a different person, that was possible we had a meeting, I, then when you from the other person, oh, your English than the last visit, né.

And in this moment, I, from this time, the last visit in in the fair, last week, it was possible the same experience, then I observe I don't know, I don't need a person, an English speaker with me, it's possible I had the conversation, it's possible alone, I can visit in the fair or I have a meeting, it's possible we have the conversation in English.

Yes, Spanish is very quickly because, I have one factory in China that the guy lived in Argentina for three years, né, and then it's common we speak in Spanish not use English né, and when I visit Argentina to buy different things, then it was common to hear Spanish né. I understand, it's not, oh, the same in English né, it's possible to have a conversation, not in Spanish. The question in Portuguese né, or in English né, it's difficult to understand Spanish, because Argentina or Paraguai is a lot Chinese people. In Paraguai is common né, Chinese people have the... the... is not a factory... how is the correct expression? a store, then it's more easy to speak English than Spanish.

Tradução nossa:

Biografia linguística — é necessário dizer meu nome? Minha língua materna: alemão e português. Quando eu era criança, em casa, a única língua era o alemão. Com a minha família, pai e mãe, só falávamos em alemão. E com meu irmão, com o irmão e com os vizinhos, era comum falarmos em português. No trabalho, com a família, irmão... Um momento — vizinhança, trabalho, família, irmão, no trabalho.

Biografia linguística, C., língua materna: alemão e português. Na infância, a língua da casa era o alemão — família, pai e mãe. Na vizinhança, no trabalho, com a família e o irmão, era em português. E eu tive essas duas línguas desde criança. O inglês começou quando eu era adolescente, na escola, e na vida adulta foi algo bem superficial.

Quando comecei a ter interesse pelo inglês? Quando visitei Taiwan. Aí eu me dediquei ao inglês. Hoje em dia eu uso o inglês todos os dias, e depois disso, o espanhol na minha vida não é tão comum, mas comecei a ouvir e entender coisas diferentes quando visitei a Argentina.

Hoje, para mim, o inglês é mais fácil do que o alemão. Sim, eu me confundo com o inglês, porque o alemão eu não uso todos os dias. Só uso quando estou com minha família. Isso acontece a cada dois ou três meses. E o inglês é todo dia. Agora, percebo que quando meu pai fala em alemão, eu respondo em português, e às vezes penso em alemão, mas me confundo com o inglês. Palavras diferentes — para mim é mais fácil

encontrar em inglês do que em alemão. Mas isso é porque não pratico o alemão... se eu praticasse... acho que é comum, né? Eu não pratico o alemão há muito tempo... quer dizer, não é todo dia.

O inglês é todo dia, eu uso para o trabalho. Estudo inglês há dez anos, ok, é comum desde 2014. Mas hoje em dia, todo dia eu ouço e pratico no Duolingo. É todo dia. Na minha mente, é comum pensar em coisas diferentes em inglês, né, e o alemão eu não uso. Eu usava o alemão quando falava com minha família, no celular, e quando estávamos juntos. É difícil para mim lembrar palavras em alemão — é mais fácil encontrar na minha mente em inglês.

Foi na minha última visita à China, então, quando falei com pessoas chinesas, percebi naquele momento que era possível — eu conseguia falar em inglês com uma pessoa diferente. Era possível termos uma reunião. Eu... então, quando a outra pessoa disse: "Ah, seu inglês está melhor que na última visita", né?

E nesse momento, eu... a partir dessa época, da última visita à feira, na semana passada, tive a mesma experiência. Aí percebi que eu não precisava de uma pessoa que falasse inglês comigo — era possível ter a conversa. Era possível sozinho, eu podia visitar a feira ou ter uma reunião, era possível termos uma conversa em inglês.

Sim, o espanhol veio muito rápido porque tenho uma fábrica na China onde o rapaz morou na Argentina por três anos, né, e aí é comum falarmos em espanhol em vez de usar o inglês, né? E quando visito a Argentina para comprar diferentes coisas, era comum ouvir espanhol, né? Eu entendo, mas não é igual ao inglês, né? É possível ter uma conversa, mas não em espanhol. A pergunta vem em português, né, ou em inglês, né — é difícil entender espanhol, porque na Argentina ou no Paraguai há muitos chineses. No Paraguai é comum, né, os chineses terem... não é uma fábrica... qual é a expressão correta? Uma loja. Então é mais fácil falar inglês do que espanhol.

ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO DE TERMOS DE PARENTESCO / *DEUTSCH* E *TALIAN* (KRUG, 2013; BERNIERI, 2018; HORST, 2011) - TRANSCRIÇÕES

informante CbGII - *Deutsch*

Entrevistadora: Nein? nicht Daitsch.

informante CbGII: Deutsch.

Entrevistadora: Ich auch. Ich spreche auch Hochdeutsch.

informante CbGII: Hochdeutsch?

Entrevistadora: Ja, Hochdeutsch spreche ich auch.

informante CbGII: Ich verstehe nicht das.

Entrevistadora: Der Unterschied ist einfach, ist nur ein bisschen mehr mit Portugies vermischt. Der Deutsch von mir spricht. Ich habe alles daheim gelernt. und Dann habe ich in die Schule gegangen. Dann habe ich Hochdeutsch gelernt.

informante CbGII: Hier, ich war mal in Itapiranga. Eine Polizei hat mich angehalten. Sie hat gesehen, dass mein Auto von Blumenau war. Dann hat sie angefangen Deutsch zu sprechen. Ich habe das beinahe nicht verstanden. Es war so schwer für mich.

Entrevistadora: In Blumenau?

informante CbGII: Nein, hier in Itapiranga.

Entrevistadora: Ah, Itapiranga, ja. Aber hier sprechen sie Daitsch, sie sprechen Euer, sie sprechen ganz anders. Ganz anders, ganz anders. Ja, ich verstehe sie, weil ich dann auch das beskiiziere, gell. Aber ansonsten, ich spreche es nicht, mein Mann spricht. Deswegen habe ich gefragt, wie spricht er? Daitsch oder Deutsch? Das wäre Aier oder Euer? Deswegen haben sie gefragt. Und da habe ich gesagt, Italien ist für mich. Weil sonst, nicht, dass ich es nicht kann, aber dann bin ich, dann mache ich ein Theater, weißt du. Ich spreche jetzt, was ich werde, ich werde auch als Dialekt sprechen. Und da haben wir so ein Stück, ja, eigentlichen Gestionario wieder. Und da habe ich einen bestimmten Teil von Wetter. Das sind die Verwandtschaftsbezeichnungen. Os nomes de Parentesco. Und da werde ich jetzt Fragen stellen für dich. Mal sehen, was du noch weißt. Aber kein Problem, wenn du es nicht weißt. Es ist nur einfach zu sehen, was du mit Deutsch noch kannst, und wenn du meinst, du kannst nicht so viel mehr, aber bestimmt die Wetter kannst du, weil die sind einfach in der Verwaltungsbezahlung weiß, der, der, der. Ich kann jetzt die Namen nicht sagen, sonst weiß ich es nicht.

Entrevistadora: So langsam an. Wie sagt man für alle, die für eine Familie gehören? Wie sagt man? Familie? Ja, die ganz große Familie. Der ist mein, der ist mein. Ja, da gibt es ein Wort, das man so ganz für alle sagt. Alle zusammen, ich weiß nicht, wie es... Wenn du keinen hast, mach nichts. Nein, kein Problem.

informante CbGII: Vielleicht Parende. Das kann es sein. Aber hast du nicht gehört?

Entrevistadora: Ja. Gut, gut. Wie tut man Sachen für die Frau, die dich auf die Welt gebracht hat?

informante CbGII: Meine Mama. Das ist meine Mama.

Entrevistadora: Hast du noch andere Formen für das sagen? Wie tust du die noch?

informante CbGII: Heute rufen wir ihr Oma. Weil, wenn mein Sohn geboren wurde, dann er ruft ihr Oma. Und dann die anderen, mein Bruder, meine Schwester. Das ist die Oma. Das ist die Oma und das ist die Oma und [...]

Entrevistadora: Alles klar. Gibt es ein Wort von einer Frau, die ein Kind hat, aber nicht verheiratet ist? Die Frau hat ein Kind, aber sie ist nicht verheiratet. Heute ist es nicht mehr so schlimm, aber früher hat man gesagt, es gibt einen Namen für eine Frau. Wenn ich das höre, kann ich mich nicht vergessen. Viele Sachen haben einfach die unverheiratete Mutter gehört.

informante CbGII: Unverheiratete Mutter.

Entrevistadora: Das habe ich gehört, nur wenig gesprochen. Unverheiratete Mutter. Wenn das Feminin ist, wie sagt man das? Mädél. Hast du auch schon mal Tochter gehört?

informante CbGII: Tochter, ja. Meine Mama sagt, das ist meine Tochter.

Entrevistadora: Ja, die hat mehr mit Hochdeutsch verbunden als Kammerlmer. Sie wohnt in Blumenau.

informante CbGII: Ja, genau. Und da spricht man, Herr Blumenau hat mehr Hochdeutsch gesprochen. Ja, das ist meine Tochter.

Entrevistadora: Tochter und der Junge, Bruder ist immer Sohn.

informante CbGII: Sohn. Sohn. Sohn. Oder der Junge. Sohn. Sie sagt das. Sohn.

informante CbGII: Mein Sohn, ich spreche mit meinem Jungen nicht Deutsch, wir sprechen nicht Deutsch. Wir wohnen da, wir haben Lust. Er spricht Englisch, bloß er spricht wenig. Gestern hat er einen Kurs angefangen, aber er ist ein Freund. Er ist sehr still. In der Firma arbeitet er alleine. Er macht die Arbeit sehr gut. Bloß er ist still, er spricht wenig. Er ist konzentriert. Bloß das ist von wo er schon jung war. Personalität ist er. Der ist er. Meine Schwester ist auch so. Aber die Herren im Kopf, bestimmt hat er einen guten Kopf, ne? Heute hat er einen guten Kopf. Es ist vielleicht meine Schuld, weil als er hier war, hat er angefangen zu arbeiten hier mit mir. Er hat 15 Jahre. Und plus, ich habe ihm Arbeit gegeben. Ohne Konzertatur oder ... Plus, wenn von dem Tag, wo ich ihm Arbeit gegeben habe, dann ist er besser, jeden Tag besser geworden. Und heute ist er mein Saucer. Ich weiß nicht den Namen. Plus, er hat Part von den Firmen. Und heute arbeitet er sehr gut. Sehr still, plus wir arbeiten mit Leuten, wenn wir mehr sprechen, ist es besser für ihn und für uns. Und bloß ist es still, deswegen hat er angefangen, ich warte, dass es besser werden kann.

Entrevistadora: Nicht nur in der Sprache, aber wie man sich auch vorstellt, das ist auch wichtig, heutzutage, das sage ich auch. Ich habe einen Sohn, der ist 14, der ist auch sehr intelligent, aber hat noch nicht so viele Verantwortungen. Dann ist

es ein bisschen, ja, der will Geld, aber ist noch ein bisschen, ist so dazwischen, aber bald muss er aufsteigen. 14 Jahre hat er, ist noch jung. Er ist jung, aber er will, er hat einen Kopf, da vorne. Deswegen muss ich ihn beschützen. Der eine ist 11, der ist auch ruhiger. Und er kann nicht mehr sein, ruhiger, weil es kehrt, ruhiger. Das ist wichtig. Naja, dann geht es weiter. Wie sagt man dann, wenn eine Familie zwei Kinder hat, gleichzeitig auf die Welt kommt?

informante CbGII: Ach, das sind Schrenger. Schrenger? Ich denke, es ist Schrenger, ne?

Entrevistadora: Ich sage immer Zwillinge.

informante CbGII: Nein, Zwillinge. Schwänge ist, wenn die Frau Wadden tut.

Entrevistadora: Ja, ja, genau. Zwillinge. Ja, das ist Zwillinge.

informante CbGII: Wer ist das? Das ist Wun. Zwillinge. Ja, Zwillinge. Wun, wie die Brüder geschrieben haben. Zwillinge. Wun, wie die Brüder geschrieben haben. Zwillinge. Wun, wie die Brüder geschrieben haben.

Entrevistadora: Und zwar in dem Bereich, wenn man ein Kind hat, wo man sagt, er hat keinen Papa und keinen Mama. Hat keinen Papa und keinen Mama.

informante CbGII: Du fragst mich alles sowas, wo ich hier die Lasse, die ... Die wir benutzt haben. Das ist nicht ...

Entrevistadora: Aber nicht schlimm. Wie hast du gesagt, Zwillinge?

informante CbGII: Ja.

Entrevistadora: Was du gesagt hast ...

informante CbGII: Da wusste ich es. Wo ist das? Das ist das selbe hier. Das selbe hier.

Entrevistadora: Ja. Hast du schon mal Weise gehört? Weise?

informante CbGII: Nein.

Entrevistadora: Weise. Weise noch. Das wäre so das Wort. Oder sagen die Leute, das ist ein Orphan.

informante CbGII: Ein Orphan. Ein Orphan. Ein Orphan. Ein Orphan.

Entrevistadora: Orpho ist portugiesisch, aber viele sagen so, aber du kennst weise. Viele von meinen Informatikern kennen das Wort, weil weise hat mehr Dichter als Deutsch, aber du kennst, ich kenne es auch, ich konnte es auch vorher.

Entrevistadora: Es ist nie passiert so zwischen, aber vielleicht habe ich das nie gemacht. Das war doch eine Lärm, mir auch nicht. Das war auch sehr tabu. Einfach so, da spricht man nicht. Auch wie die Mainz-Holterre, darüber spricht man nicht. Deswegen habe ich kein Wort gegeben. So, jetzt würde ich die Deutschständige, die Brasilianer, gab es dann. Deswegen ist das auch interessant, sehr kulturell. Es gibt viel heute, dass Mama dann schon vorher ein Kind hat und heilt sich wieder. Was ist das Kind? Das Kind, das kann ich nicht...

informante CbGII: Kannst du nicht, das ist ein bisschen weiter schwierig. Das ist das Stiefkind.

Entrevistadora: Stiefkind, ja.

informante CbGII: Das habe ich schon gehört, Stiefkind. Stiefkind, Stiefvater, Stiefmutter. Das Wort ist Stief. Schön.

Entrevistadora: Es gibt so ein Wort, wo man benutzt, wenn es ein... Ja, Mädchen ist oder Guri ist, jetzt habe ich noch eins gesagt, aber wie kann man es sagen, wenn die so 12, 13 Jahre sind, was sind die? In der Mitte ist es nicht jung, es ist ein Kind, man ist geboren, bloß nachher, das tue ich auch nicht. Es gibt viele, man sagt ein kleiner Junge, ein kleiner Mädchen, dann benutzt man die Werte Uni 12. Ein kleiner oder wenn man auch frech sagen würde, Piskuli...

informante CbGII: Stubat.

Entrevistadora: Stubat, das habe ich noch nicht gehört. Ein Molek, in dem Bereich, das habe ich noch nicht gehört. Es wird einfach gesagt, kleiner Junge. Dann wie sagt man, du hast Mama und Papa und habt ihr noch mehr Kinder, habt ihr noch mehr Kinder?

informante CbGII: Nein, ich habe einen Bruder und meine Schwester. Mein Bruder hat 8 Jahre mehr als ich und meine Schwester 14 Jahre jünger.

Entrevistadora: Schön, wow, 14. Habt ihr dann viel als ihr klein wart, nicht so viel und nicht euch so gehabt?

informante CbGII: Nein, wo sie geboren war, ich habe 14 Jahre, 14 Jahre habe ich angefangen zu arbeiten und mit 18 Jahren bin ich hier, von Blumenau nach Schönwillig.

informante CbGII: Zwei Jahre geboren, da ist mein Sohn geboren in Blumenau, bloß ich habe in Dresden-Villiers. Nach zwei Jahren kam ich hier von Schapeckau. Von Schapeckau, alles so.

Entrevistadora: Und unter euch denn, ihr seid dann die Geschwister und dann habt ihr Papa und Mama die Geschwister?

informante CbGII: Ja, die haben viele.

Entrevistadora: Und was sind die zu euch?

informante CbGII: Meine Unge.

Entrevistadora: Und die Frau?

informante CbGII: Die Tante.

Entrevistadora: Und ohne euch habt ihr Kinder? Ich meine, du hast Kinder? Oder ihr, du und die Kinder von der Unge und der Tante. Was seid ihr ohne euch?

informante CbGII: Das ist mein Cousin.

Entrevistadora: Ja, aber wie benutzt du? Cousine?

informante CbGII: Cousine, habe ich schon gehört.

Entrevistadora: Und die Primas?

informante CbGII: Die Primas. Deswegen die Portugese vielleicht, viel spricht man in der Portugese, bloß ist das sehr ähnlich mit dem Deutsch. Viel benutzt man in diesem Bereich quasi alles an Primus, die Primus-Kinder, weil Cousin und

Cousin spricht man ganz selten. Nur ein bisschen mehr, ich meine, mit dem Hochdeutsch zu tun. Interessant, du hast damit mehr zu tun.

informante CbGII: Heutzutage bin ich immer weit gewohnt. Wenn ich in Blumenau bin, meine Familie ist mein Bruder, meine Schwester, mein Vater und meine Mama. Und die Kinder, ich habe keine Zeit für die anderen, es ist eine große Familie, die anderen habe ich keine Zeit. Ich kann nicht zwei Wochen, da fange ich nicht.

informante CbGII: Deswegen ist schon Tante viel, weil meine Mama hat vor mal 13, 13 Schwestern und Brüder und mein Vater auch, er hat viele, ich weiß nicht. Ich sage, Gott, bloß sie hat, wir haben nicht, wie kann ich das nicht sagen. Unterhaut und so.

Entrevistadora: Ja, zusammen, immer, wir sehen hier, wenn Hochzeit ist.

informante CbGII: Große Feste.

Entrevistadora: Ja.

Entrevistadora: E aí, você tem uma palavra para ela e eu para vocês, os filhos da sua avó, avó e você? O que vocês dizem?

informante CbGII: Não, desculpa, eu tinha uma pergunta. Mas o que vocês dizem para a sua avó e a sua avó? Há mais uma palavra? Eu me entendi. A relação dos filhos que estão... Vou deixar para eles, eu estou na lógica, eu estou pensando para eles. O que são para você, para os seus pais, os filhos e os irmãos deles? É o ongel, não é?

Entrevistadora: É o ongel, mas se me conhece.

informante CbGII: Se conhece? Seria o sobrinho, não é?

Entrevistadora: Isso aí, isso aí. Ah, o que é isso? Não é? Não é?

informante CbGII: É difícil, não é? Eu não sei. Não sei.

Entrevistadora: Ja, das ist normal. Wenn man sagt, so wie bei den Briemen, sagt man, du bringst Kinder.

informante CbGII: Ach, du bringst Kinder. Du bringst Kinder. Das tut man eh nicht.

Entrevistadora: Gut, du hast einen Sohn und deine Eltern, was sind die zu dem? Die Eltern? Das habe ich nicht verstanden. Du hast einen Sohn. Und dein Papa und Mama, was sind die zu dem?

informante CbGII: Opa und Mama.

Entrevistadora: Genau, genau. Gibt es einen Antwort?

informante CbGII: Opa und Oma. Großvater und Großmama. In unserer Familie sagen wir nur Opa und Oma.

informante CbGII: Er ruft, mein Sohn, den Namen von Opa und Oma, Opa und Oma, wenn er geboren ist von der Zeit, ist immer Opa und Oma. Mein Opa, der Opa ist noch nicht ein, sein Name ist Wendelin und Wendelin nennt unsere Familie nie so, nur Opa und Oma. Sie ist Anita, er ist Wendelin, ist komplett anders.

Entrevistadora: Und sag mal, du hast es vorhin schon gesagt, sagt ihr, habt ihr nie für die Mama unter euch so Mama und Papa daheim und Vater und Mutter probiert?

informante CbGII: Ja, Vater und Mutter, nein, für die Wohnung, wenn ich... wenn meine Mama, wenn meine Mama, wenn meine Mama, [...] Von meinem Vater, von meiner Mama geleben, immer Opa, immer Opa, immer Opa. Ich daheim, ich habe gesagt, Mama und Papa daheim, und da haben wir gesagt, fahr mal bei der Vater und Mutter hin. Ah, Vater und Mutter. Das ist vielleicht wegen diesem Gestorben, wo wir waren, ich war noch jung. Und der Opa ist gestorben mit 62 Jahren. Ich kann mich dran denken, er war sehr alt. Und heute, ich habe beide.

informante CbGII: O nosso CP2 é super velho. Quando meu avô faleceu, ele era velho, era de ser lindo. Nossa, a minha avó também era magrinha. Só que, é lógico, pessoal não se cuidava. Mas olha, eu não dava 50...

Entrevistadora: ...aí 8 você falou?

informante CbGII: Eu não dava essa idade pra ele também. E nós também, parece que tem 20. A gente é modesta mesmo. É modesta mesmo!

Entrevistadora: Ontem eu vim discutir, mas tem que falar mesmo. Porque uma amiga fez 46. Ontem eu disse: mais uma. Eu pensei que tinha 46, mas olha pra ela, parece que tem uns 30.

informante CbGII: É, mas é pitada. Muitas vezes as pessoas que têm 30 parecem ter 50. Só que hoje a possibilidade, a medicina, tudo está na tua mão. É só você ir atrás, ter boa vontade. E o que o pessoal muitas vezes não tem é justamente isso. E se eu vejo de motivação, desde você, por que eu aprendo, por que eu faço, eu sou extremamente ativo. Eu malho três vezes por semana, eu jogo padel quase todo dia.

Entrevistadora: Esse pessoal que foi dar confirmação estava conversando com umas meninas. Ah, na época eu me lembro, aquilo era fantástico, né? As coisas mais lindas.

informante CbGII: Hoje estão trabalhando lá numa tesselação, esperando se aposentar para não precisar fazer mais nada. Que estilo de vida é esse? Tu imagina em casa, sem ter uma função... Eu... cara, hoje eu não morro! Eu tiro o pé, eu tiro o pé. Hoje eu faço muitas coisas no meio do dia. Por exemplo, maio às oito, às nove, às dez... às vezes saio antes pra jogar padel, mas hoje a empresa não depende mais de mim.

Entrevistadora: Isso é bom, né?

informante CbGII: Sim, sim. Mas eu, digamos, parado uma vez... não, não, não. Eu entendo bem. Olhando para a foto, fiquei pensando, né?

Entrevistadora: Weiter geht's hier, weiter geht's hier. Das heißt jetzt, wir sollen ein bisschen zurückgucken. Du hast gesagt, dass die gestorben sind, deine Großeltern. Was wären dann deine Kinder gewesen? Die haben sie nicht kennengelernt?

informante CbGII: Ah, dann... ja, die haben mich nicht kennengelernt. Dann hast du das Wort „zu Hause“... das ist nicht... „Engelkinder“, das hab ich schon gehört, das hat vielleicht eine Großfamilie, das hat ihr so... bloß das hab ich nie... Bei meinen, gab's da... und neun Stück weiter... Hast du das Wort „Urengelkinder“?

Entrevistadora: Urengelkinder?

informante CbGII: Urengelkinder, das hab ich schon gehört, bloß das ist nicht... das hab ich vergessen. Immer nur... gibt's... nimmer. Oder die wären älter, aber man hat Kinder. Ich hab ein Kind mit dreißig gehabt, der erste, und man wird älter, und dann hat man älter die Urengelkinder.

Entrevistadora: Gut, dann gehen wir mal weiter. Wenn man heiratet, was ist der Papa von der Frau bei dir so? Der Papa von der Frau – was ist der?

informante CbGII: Der Papa ist der Soberne.

Entrevistadora: Wie ist der Name?

informante CbGII: Ich habe nie verheiratet. Er ist gewachsen.

Schwiegervater, Schwiegervater, Schwiegervater, [...]

Entrevistadora: In vielen Gruppen – danach, welche anderen – werden die noch benutzt? Weil die Familie, weil so viele von... meiste Brasilianer ist so... Die haben Kinder ganz früh. Und dann haben die... die sind wie sie erwarten.

informante CbGII: Ja, genau, genau.

informante CbGII: Eu sou bisa-avó com 55 anos, não tem?

Entrevistadora: Depende dos grupos, mas entre os descendentes alemães não era tanto. É interessante. Italianos também... pelo menos na minha realidade. Eu aprendi o português também. Aqui eu sabia um pouco em casa, mas não tinha... minha mãe também, 30 foi mãe a primeira.

informante CbGII: Então, mesmo que eu tive bisa-avó, minha irmã já não conhecia mais. Eu fui privilegiada. Hoje o Opa e a Oma lá, são três, quatro, cinco do junho, já tem cinco bisos, né? Olha só, olha só!

Entrevistadora: Hoje, porque nem que eu veja, hoje chamam já de "bisos", né?

informante CbGII: Bisos, aham. Tanto que a minha sobrinha, meu sobrinho, o Júnior também... Quando vão fazer visita agora, com certeza eles vão falar "bisos" também. Opa e Oma, né?

Entrevistadora: Um pouquinho, daí nós já... se daí nós vamos ver essa relação, que não é o teu caso, né? Vamos então rir a tudo, né? E então, entre as pessoas, tem um parentesco. Como se chama, não é? A irmã da sua esposa, como se chama para você?

informante CbGII: A irmã é irmã, irmã.

Entrevistadora: Mas como se diz isso em alemão?

informante CbGII: Rastal, irmã. Irmã, irmã. Irmã, irmã. Irmã, irmã.

Entrevistadora: Ok, mas ficou claro, né? Porque você não vive essa relação. E aí são as palavras que não...

informante CbGII: E isso eu tinha com a mãe do meu filho. Nós só estávamos juntos, a irmã... e nós tínhamos uma família muito... *Mit Problemen, wir waren nie zusammen. Sie war auch ein, wenn man jung ist, sieht viel weg.* Dann hat man... du hast sie bestimmt auch, deine älteren Leute eingeladen – was sind die?

Entrevistadora: Das sind meine... meine Hunde sind noch nicht da?

informante CbGII: Das ist nicht anders. Das finde ich auch.

Entrevistadora: Opa Dino?

informante CbGII: Opa Dino, ja.

Entrevistadora: Kommst du in *Part und Got*?

informante CbGII: Nein.

Entrevistadora: Was ist das?

informante CbGII: *Part und Got*. Das habe ich nie gehört.

Entrevistadora: *Aufpackt und die taucht gut, die taucht gut*. Das habe ich nie gehört. Das ist alles auch interessant. Mein Sohn habe ich auch getauft.

informante CbGII: Getauft, ja.

Entrevistadora: Und hat er kein Pader?

informante CbGII: Kein Pader, das habe ich nie gehört. Das Wort hast du nicht genutzt, da.

Entrevistadora: Und was wäre dann, vielleicht hast du das gehört. Du hast *Padrinus* und *Madrinus*, *Paddengode*... Und Sachen, die für dich... haben die für dich ein Wort gehabt? Du bist mein...?

informante CbGII: Ja, die Sachen, bloß wir haben nie gesagt. Du sprichst nur von Weit. Ja, jetzt bin ich weit weg. Das ist mein... das habe ich auch vergessen.

Entrevistadora: Nicht schlimm, man sagt eigentlich... man kann sagen: das sind meine *Padenkinder*.

informante CbGII: Das *Padenkinder*.

Entrevistadora: Wer ist der andere? Wie war der andere? Man könnte sagen, denke, dass die Relation der Kinder auch nicht mehr viel benutzt wird. *Padrinja, Madrinja, Paddenkinder. Paddchen* oder *Gotchen*, das werde ich benutzt.

informante CbGII: *Paddenkinder* ist... ja, das habe ich schon gehört, *Paddenkinder*. Viele sagen *Paddchen* und *Gotchen*.

Entrevistadora: Okay, das wäre es gewesen. Das wäre es gewesen. Das wäre es gewesen, ja. *Gewesen, gewesen*.

informante CbGII: Ich muss aufpassen, dass man nicht Hochdeutsch spricht.

Entrevistadora: Dass du nicht Hochdeutsch sprichst. Du hast viel von Hochdeutsch, wie ich gemerkt habe. Viele Strukturen, die du benutzt. Aber nur das, haben wir schon vieles gemerkt. Zurückgehen. Es war wichtig gewesen, zu sehen, was man nicht benutzt. Das ist der Punkt.

informante CbGII: Auf Deutsch, wenn ich viel sage... Ja, deswegen, wenn ich mehr spreche, bloß ich habe heute noch keine Zeit. Zeit, die wir kennen, bloß hier ist es nicht, es ist auch keine Chance zu sprechen. Ja, ich habe hier kein Deutsch zu sprechen. In Italien und anderen Sprachen nicht Deutsch. Deswegen spreche ich nur Deutsch, nur wenn ich mit meinem Mama und Papa sitze. Und ich spreche zu viel Portugiesisch. Und deswegen kann ich mich viel, wenn ich Hirn tue, wenn du Sprechen tust, ich kann viel verstehen. Bloß das ist egal.

informante CbGII: Ich kann verstehen, bloß wenn ich spreche hier, ist es nicht so leicht. Wir sind ja auch unsere Familie. Mein Mann ist aus Montenegro und ich bin aus Estrela. Da sind viele, die sprechen Deutsch. Und hier auch nicht. Aber wir haben daheim, unsere Kinder haben es gelernt. Wir haben ganz streng daheim gelernt, weil hier hat man keine. Wir waren nur zu Hause. Nur zu Hause, ja. Aber wir sprechen heute und wir haben dann auch Hochdeutsch gelernt. Die Sprache fließen – meine von 14 – der spricht Hochdeutsch, der spricht Englisch, der spricht Spanisch. Aber weil wir daheim Deutsch gesprochen haben. Das war dann bei ihr, das war ganz für die, was wir gesagt haben.

Entrevistadora: Das hilft nicht, weil es nicht echt ist.

informante CbGII: Es ist sehr ähnlich, sehr ähnlich, wirklich. Ja, sehr ähnlich.

Entrevistadora: Ja, das hat ihr auch schon gesagt, dass ihr Vergleichen macht. Das ist sehr interessant.

informante CbGII: Ja, vielleicht deswegen. Man kann sagen, das ist nicht so leicht zu lernen. Bloß, du musst jeden Tag was machen, dass du ernsthaft dich dran denken kannst. Und deswegen musst du immer...

Entrevistadora: Schön, schön.

informante CbGII: Wenn du wärst zusammen zwei Monate in Deutschland oder zwei Monate in den USA... Das ist nicht... bloß wir haben keine Zeit.

Entrevistadora: Genau.

informante CbGII: Wenn wir hätten das gelernt, wenn wir jung, bloß... Denn wir hatten kein Geld für das Machen. Und heute da hat der Geld, bloß keine Zeit.

Entrevistadora: Ja, man muss auch organisieren.

informante CbGII: Das habe ich auch mit Englisch, so wie du. Ich spreche aber ganz wenig. Ich schreibe, ich lese mehr, weil ich auch mehr das Deutsche gemacht habe. Aber mit dem Deutschen bin ich raus. Ich habe draus gelernt, alles gemacht. Und das ist dann so. Aber man kann ja heute noch was machen. Andere Sprachen lernen.

Entrevistadora: Sehr gut. Ich denke, das ist sehr gut. Gute Woche.

informante CaGI - Talian

1- Entrevistadora: Come ciamé la persona che ve ga portá al mondo?

informante CaGI: mi madre.

2- Entrevistadora: Tutti noantri ghemo una mama e un?

informante CaGI: papa.

3- Entrevistadora: E la mama e el pupà ze nostri? e la madre e padre il ze nostri?

informante CaGI: não vou lembrar...

Entrevistadora: e a mãe e o pai são nossos?

informante CaGI: pais.

Entrevistadora: genitori?

informante CaGI: essa eu não lembrava.

4- Entrevistadora: Come la mama ciam a un tosatel che ela ga portá al mondo? Come la madre ciam a per un ragazzo che la ga generato, que ela gerou?

informante CaGI: não sei se eu lembro a palavra, agora entendi a pergunta. Filho? eu não consigo lembrar se tem o...

Entrevistadora: fiol?

5- Entrevistadora: Come la mama ciam a toseta che ela ga portá al mondo? Parecido com a resposta anterior.

informante CaGI: su figlia? eu sei que é o masculino... tozzeta... é o feminino

Entrevistadora: fiola?

informante CaGI: fiola sim.

6- Entrevistadora: Come ciamemo quando la mama la ga metesto al mondo due bambini insieme?

informante CaGI: gemini.

7- Entrevistadora: I ze fioi del medésimo pupà: El tozsatel zelo cossa dea toseta?

informante CaGI: estou pensando uma coisa que me veio agora... sorela. Não consigo lembrar o que é. É de irmão?

Entrevistadora: che el ragazzo ze de la ragazza?

informante CaGI: irmãos? e daí sorela seria irmã? ah, o irmão, vou lembrar só por irmão mesmo.

Entrevistadora: fradel?

informante CaGI: esse eu não lembrava. Entendi depois ali, irmão, mas não lembrava, porque daí vinha sorela, que daí é irmã.

8- Entrevistadora: Entrevistadora: I ze fioi del medésimo pupà: E che la toseta zela del tosatel?

informante CaGI: sorela.

9- Entrevistadora: El pupá de to mama ze lo tuo?

informante CaGI: nonno.

10- Entrevistadora: La mama de to mama ze toa?

informante CaGI: nonna.

11- Entrevistadora: Cossa ze o saria to fiol dei to genitori?

informante CaGI: deixa eu lembrar...

Entrevistadora: che to fiol é de tu genitori?

informante CaGI: neteto? tem alguma coisa assim, neteto? é alguma coisa assim, porque eu preciso enxergar a pessoa falando.

Entrevistadora: nepoto.

12- Entrevistadora: Cossa ze o saria to fiola dei to genitori?

informante CaGI: deixe eu pensar. Nepta?

13- Entrevistadora: El pupá de to noni el ze tuo?

informante CaGI: essa eu não sei se eu lembro mais, sei que é biso. Mas eu não sei se tem um nome pra isso.

Entrevistadora: bisnonno?

informante CaGI: bisnonno sim.

14- Entrevistadora: La mama de to noni la ze toa?

informante CaGI: bisnonna.

15- Entrevistadora: Cossa ze o saria to fiol dei to noni, la ze tua?

informante CaGI: bisnepoto.

16- Entrevistadora: Cossa ze o saria to fiola dei to noni?

informante CaGI: bisnepota.

17- Entrevistadora: El fradel del pupà ze to? / Fradelo di padre...

informante CaGI: tio? é alguma coisa assim...

Entrevistadora: zio?

informante CaGI: não, com o “z” não é tão comum assim. Acho que era mais com o “t” mesmo.

18- La sorela de tuo pupà ze toa?

informante CaGI: tia.

19- Entrevistadora: El fiol di tuo fradel ze tuo?

informante CaGI: sobrinho. eu compreendo, mas não sei o que responde.

Entrevistadora: neodo, sobrinho, neodo.

informante CaGI: esse eu não lembrava. Compreendi, mas não lembrava.

20- Entrevistadora: La fiola di tuo fradel ze tua?

informante CaGI: sobrinha. eu convivi mais com o ouvir, falar eram algumas coisas, então eu compreendia o que eles falavam, mas eu não comunicava. Então, eu tinha compreensão dessas coisas mais do dia a dia.

21- Entrevistadora: Il fiol di tuo zio il é tuo?

informante CaGI: primo? agora, como é que...

Entrevistadora: cusin?

informante CaGI: já ouvi essa palavra, mas não associei.

22- Entrevistadora: La fiola di tuo zio zé toa?

informante CaGI: prima.

Entrevistadora: cusina?

informante CaGI: o que eu sei é do tempo dos meus avós maternos. Então é isso, e daí como eles faleceram, né, por questão da idade. Tem muito tempo... às vezes ouve na rua, que alguém fala, mas, tinha coisa aqui que eu não... eu lembrava, eu lembro a palavra, eu já ouvi, mas tem que contextualizar ela. A minha mãe até, se encontrar alguém que fala ela fala, mas o meu pai não.

23- Entrevistadora: Come la fêmena ciama par el omo con chi se ga maridà?

informante CaGI: eu só vou lembrar como esposo, tem essa opção?

Entrevistadora: omo.

informante CaGI: omo.

24- Entrevistadora: Como el omo ciama par la fêmena con chi se ga maridà?

informante CaGI: tem alguma coisa com feme? essa eu...

Entrevistadora: femene.

informante CaGI: femene.

25- Entrevistadora: Il genitori del mari o de la sposa ze lo?

informante CaGI: sogra?

26- Entrevistadora: La mama del mari o de la sposa ze la?
informante CaGI: sogra.

27- Entrevistadora: El fradel del mari o de la sposa ze to?
informante CaGI: cunhado.

28- Entrevistadora: La sorela del mari o del sposa ze toa?
informante CaGI: eu sei que é cunhada, mas se tem outro termo já não. Aqui eu só entro na compreensão.

29- Entrevistadora: El mari zelo che dei genitori de la femena? El mari ze lo che del genitori de moglie? O marido é o que dos pais da sua mulher?
informante CaGI: genero.

30- Entrevistadora: La sposa zelo che dei genitori de su omo?
informante CaGI: nora.

31- Entrevistadora: I genitori del omo e dela fêmena zeli che tra de lori? Os pais do marido e da mulher são o que entre si?
informante CaGI: eu, essa, não vou saber.

32- Entrevistadora: Una femena scoiesta par genitori, de un bambin par el batesemo la ze?
informante CaGI: madrinha.

33- Entrevistadora: Se um bambino e um tosatel, il santoli ciama de suo?
informante CaGI: essa eu não lembro, eu sei o que é, mas não me vem a palavra. É afiliado, mas eu não lembro a palavra.

Entrevistadora: fiosso?
informante CaGI: fiosso, essa eu não lembrava.

Entrevistadora: mas tu reconheces a palavra fiosso?
informante CaGI: sim.

34- Entrevistadora: I se ze una bambina, il tozateli la ciama de sua?
informante CaGI: agora não sei se é o feminino, mas seria a afiliada.

Entrevistadora: fiossa.
informante CaGI: fiossa, é.

35- Entrevistadora: Cossa ze lo de genitori el omo scoiesto par batesar el bambin?
informante CaGI: compadre.

Entrevistadora: compare? só tira o “d”.
informante CaGI: é, compare.

36- El fiol zelo che dea fêmena nova de so pupà?
informante CaGI: eu não sei como é que fala enteada.

Entrevistadora: aqui tem uma sugestão: fiastro.
informante CaGI: essa eu não conheço.

37- Entrevistadora: na donna se gá spartio e se gá maridá con nantro, cosa ze lu de la fiola de chialtro casamento? O que ele é da filha do outro casamento?
informante CaGI: essa eu iria por enteada também.

Entrevistadora: cosa ze lu de la fiola de chialtro casamento? o que ele é dos filhos dela?
informante CaGI: eu sei agora explicando, né, que daí seria padrasto.

38- Entrevistadora: e la fiola ze lo che del nuovo marido de so mama?
informante CaGI: enteada.

ANEXO 6: BOLETIM ESCOLAR - informante CaGI

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DE SANTA CATARINA
4ª GEREI-GER.REGIONAL DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO
SECRETARIA DE EDUC.CULTURA E DESPORTO
C.CEN.NOSSA SENHORA DE FATIMA
RUA PRESIDENTE JUSCELINO, 240
QUILOMBO-SC FONE:049-346-3132

Mt:0000050144
UE:056782

CURSO ENSINO MÉDIO LEI 7.044/82
PORTARIA - 019 / SEC DE 25/11/85

COLÉGIO CENECISTA NOSSA SENHORA DE FATIMA
Código 11.16
Autorização: Parecer CEN 68/76
Criação: Portaria E 189 de 16/12/79
Reconhecimento: Portaria E - 266 de 28/11/80
Vinculado ao Sistema Estadual de Ensino
CNEC - QUILOMBO - Sta. Catarina,

HISTÓRICO ESCOLAR
ENSINO MÉDIO

Aluno(a) [REDACTED]
Natural de QUILOMBO SC - RG: [REDACTED]
Nacionalidade BRASILEIRA Nascido(a) [REDACTED]
Filho(a) de [REDACTED]
e [REDACTED]

DISCIPLINAS	Séries e Horas Aula						TOTH
	1a.	HSA	2a.	HSA	3a.	HSA	
HIS-História	8,8	80	8,2	80	8,8	80	240
GEO-Geografia	8,6	80	8,5	80	8,7	80	240
MAT-Matemática	8,6	120	8,7	120	7,8	120	360
FIS-Física	8,3	80	8,5	80	8,8	80	240
QUI-Química	8,5	80	9,0	80	9,0	80	240
FIL-Filosofia	---	---	8,1	40	7,7	40	80
LPL-Língua Port.e Liter.	8,5	120	8,3	120	7,6	120	360
ATE-Artes	9,0	80	---	---	---	---	80
Soc-Sociologia	---	---	8,0	40	8,0	40	80
BIO-Biologia	9,1	80	8,7	80	8,7	80	240
LEM-L.Estr.Mod.Inglês	8,6	80	8,1	80	8,5	80	240
RESULTADO FINAL =>							2400

SERIE	ANO	ESTABELECIMENTOS	MUNICIPIO	UF
1a.	2007	C.CEN.NOSSA SENHORA DE FATIMA	QUILOMBO	SC
2a.	2008	C.CEN.NOSSA SENHORA DE FATIMA	QUILOMBO	SC
3a.	2009	C.CEN.NOSSA SENHORA DE FATIMA	QUILOMBO	SC

CURSO ANTERIOR: 1º GRAU 2006
ESTABELECIMENTO: C. CEN. NOSSA SENHORA DE FATIMA - CNEC
ENDEREÇO: QUILOMBO - SC

QUILOMBO-SC, 18 DE DEZEMBRO DE 2009

[Assinatura]
ANTONIO CAMPAGNOLO
DIRETOR DE ESCOLA
AUT. Nº. 237/2002

[Assinatura]
Carmen Ivanete Campagnolo
SECRETARIA DE ESCOLA
AUT. Nº. 237/2002

ANEXO 7: BOLETIM ESCOLAR/HISTÓRICO ESCOLAR - informante CbGII

 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL ESTADO DE SANTA CATARINA		HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO DE 1º GRAU							
ESTABELECIMENTO		LOCAL				ATO DE AUTORIZAÇÃO			
S. B. "Carlos Techentin"		Passo Manso - Blumenau				Autorizado pelo Decreto Nº. E/SEE/5-4-72/Nº. 126 Publicado no D. O. do Estado nº. 9.471 - 11/04/72			
ALUNO (A)		DATA NASCIMENTO		LOCAL		ESTADO			
PAI		MÃE		Blumenau		S. C.			
SÉRIE	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO				ESTUDOS SOCIAIS		CIÊNCIAS		FREQ.
	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ESCRITA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	INTEGRAÇÃO SOCIAL	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	INICIAÇÃO A CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE	MATEMÁTICA	% GERAL
1ª SÉRIE 1976	B	B	0	0	0	0	0	B	96%
ESTABELECIMENTO		LOCAL				ESTADO			
S. B. "Carlos Techentin"		Passo Manso - Blumenau				S. C.			
2ª SÉRIE 1977	B	B	0	0	0	B	B	B	98%
ESTABELECIMENTO		LOCAL				ESTADO			
S. B. "Carlos Techentin"		Passo Manso - Blumenau				S. C.			
3ª SÉRIE 1978	B	B	0	0	0	0	0	B	98%
ESTABELECIMENTO		LOCAL				ESTADO			
S. B. "Carlos Techentin"		Passo Manso - Blumenau				S. C.			
4ª SÉRIE 1979	B	B	B	B	B	B	B	B	99%
ESTABELECIMENTO		LOCAL				ESTADO			
S. B. "Carlos Techentin"		Passo Manso - Blumenau				S. C.			
— SÉRIE 19									
ESTABELECIMENTO		LOCAL				ESTADO			

Form. 24915

05

Escola Básica "CARLOS TECHENITIN" (04-83-006)
1º GRAU (1ª à 8ª Série)
Rua Bahia, 6822 - Passo Manso
BLUMENAU — Santa Catarina
Vinculado ao Sistema Estadual de Ensino
Entidade Mantenedora: Governo do Estado
Autorização pelo Decreto N.º E/SEE/5-4-92/N.º 126
Publicado no D. O. de Estado nº 9.471 - 11/04/92

Blumenau, 03 de 03 de 19.80

EXAME MÉDICO - BIOMÉTRICO

[illegible]

Anam nése, e registro de alterações de saúde.

Anamnese e registro de alterações de saúde.

Indicações ou contra-indicações de atividades físicas.

Indicações ou contra-indicações de atividades físicas.

Observações

Observações