

PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA NÃO MATERNA



DOI: 10.56515/PLJ562476675

Natália Fonte Boa Romualdo¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Juliana Bertucci Barbosa²

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Resumo: Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa que visou investigar as percepções e as avaliações subjetivas sociolinguísticas de estrangeiros que estudam ou que já estudaram o português, especialmente a variedade brasileira. Para isso, retomanos sucintamente algumas reflexões sobre o espaço conquistado pela língua portuguesa no mundo, definimos a concepção de língua adotada (a de língua portuguesa como uma língua pluricêntrica) e os motivos e conceituações de percepções e avaliações sociolinguísticas. Em seguida apresentamos a metodologia e o teste desenvolvido para identificação de algumas percepções e avaliações de Falantes de Outras Línguas (PFOL), aprendizes de PB, e a análise dos dados coletados. Entre os resultados encontrados, verificamos que todos os participantes da pesquisa, mesmo com línguas maternas diferentes, percebem as variedades da região sudeste como as mais parecidas quando se expressam em Português Brasileiro.

Palavras-chave: Português brasileiro; Percepções linguísticas; Ensino-aprendizagem; Português para falantes de outras línguas.

Abstract: In this article, we aim to investigate the sociolinguistic subjective perceptions and evaluations of foreigners who study or have studied Portuguese, especially the Brazilian variety. For this, we briefly present some reflections on the space conquered by the Portuguese language in the world, our concept of adopted language (Portuguese language as a pluricentric language) and the reasons and conceptualizations of sociolinguistic perceptions and evaluations. Then we present the methodology and the test developed to identify some perceptions and evaluations of Speakers of Other Languages (PFOL), BP learners, and the analysis of the collected data. Among the results found, we found that all research participants, even with different mother tongues, perceive the Southeast region varieties as the most similar when they express themselves in Brazilian Portuguese.

Keywords: Brazilian Portuguese; Linguistic Perceptions; Teaching-Learning; Portuguese for Speakers of Other Languages;

¹ Graduação em Licenciatura em Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sede Uberaba. Integrante do Grupo de pesquisa em Estudos Variacionista (GEVAR) na UFTM. Bolsista de PLE do Nucli da UFTM. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7096-8242>

² Pesquisadora PQ2 do CNPq. Professora Associada e pesquisadora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sede Uberaba. Líder do Grupo de pesquisa em Estudos Variacionista (GEVAR) na UFTM, diretorio de grupos de pesquisas do CNPq. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, Campus de Araraquara. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1510-633X>

1. Introdução

Este artigo³ apresenta resultados de uma investigação realizada sobre as percepções e as avaliações subjetivas sociolinguísticas de estrangeiros que estudam ou que já estudaram o português, especialmente a variedade brasileira. Tais participantes da pesquisa divide-se em, pelo menos, dois subgrupos - aqueles que estudam(ram) a língua portuguesa apenas para conhecimento e possíveis viagens ao país, portanto, o Português como Língua Estrangeira (PLE); e aqueles que por diferentes motivos se estabeleceram no Brasil e precisaram aprender a língua para se comunicarem em seu dia-a-dia, configurando o Português como Língua Adicional (PLA).

Trata-se de um grupo heterogêneo, cujos integrantes são representantes de diversas nacionalidades, como Irlanda, Estados Unidos, Argentina, República do Congo, Colômbia e México. Cada um deles possui diferentes experiências com a língua portuguesa, desde os motivos que os levaram a aprender a língua até os níveis de proficiência que possuem atualmente.

Assim, diante desse cenário multilíngue, cabe o seguinte questionamento: como aprendizes de Português Brasileiro (PB) como língua não materna percebem e avaliam as variantes e a cultura no/do Brasil? Aliado a este questionamento, pareceu-nos justificável um estudo que focalizasse as percepções e avaliações de tais aprendizes de Português Brasileiro (PB) para que pudéssemos pensar em como abordar, em aulas e materiais didáticos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) (termo baseado em FURTOSO, 2015), as especificidades das variedades do PB, desmistificando crenças equivocadas a respeito dessa variedade, do Brasil e dos brasileiros.

Neste artigo, inicialmente, apresentamos sucintamente algumas reflexões sobre o espaço conquistado pela língua portuguesa no mundo, nossa concepção de língua adotada (a de língua portuguesa como uma língua pluricêntrica) e os motivos e conceituações de percepções e avaliações sociolinguísticas. Em seguida apresentamos a metodologia e o instrumento desenvolvido para identificação de algumas percepções e avaliações de Falantes de Outras Línguas (PFOL), aprendizes de PB, e a análise dos dados coletados. É importante mencionar que o interesse por esta investigação surgiu a partir de experiências como docentes de PLE em aulas e em projetos de extensão na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba-MG, Brasil, relacionados ao ensino desse idioma.

2. O espaço conquistado pela língua portuguesa no mundo

Basta uma pesquisa rápida na internet, buscando por “a língua portuguesa no mundo”, por exemplo, para termos acesso a várias notícias que evidenciam o aumento da procura pelo idioma em várias partes do mundo. Essas notícias além de evidenciarem tal procura, ainda trazem dados otimistas em relação ao alcance do português em um futuro próximo, como no caso da matéria

³ Ligado ao projeto de pesquisa “Português como Língua Estrangeira: percepções, avaliações e propostas didáticas para falantes de outras línguas”, coordenador pela Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa e ao projeto de extensão “Ensino de Português como Língua não materna no Brasil: Língua de acolhimento, inserção social e formação de professores”, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa e pelo Prof. Dr. Acir Mário Karwoski. Este projeto está ligado também às ações do Núcleo de Línguas da UFTM e do IsF/PLE/Rede ANDIFES.

veiculada pelo site *Nações Unidas Brasil*⁴, cujo título anuncia que “Mundo terá mais de 500 milhões de falantes de português até o final do século, diz CPLP⁵”.

Embora esse cenário seja favorável à expansão da língua portuguesa em diferentes continentes, é importante relembrar que a situação e imagem da língua portuguesa fora (e dentro) dos países lusófonos também já passou por muitas crises, como as do século XX, como apontam Barbosa e Freitas (2021). Crises que percorrem desde a Guerra Fria, quando países falantes do português enfrentaram diversos problemas econômicos e políticos; até o período ditatorial enfrentado pela população brasileira, por exemplo. Ou seja, um período no qual o direito à democracia e à liberdade de expressão eram cerceados e o acesso à educação era escasso.

As autoras, retomando os trabalhos de Oliveira (2013), destacam que um fato importante para a língua portuguesa no mundo foi a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), em 1989. Segundo Barbosa e Freitas (2021), a criação desse Instituto teve grande importância para a promoção de uma comunidade geolingüística lusófona, uma vez que ele foi responsável por produzir um portal de materiais de ensino da língua que tem grande contribuição para o ensino pluricêntrico, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)⁶.

De fato, esse interesse em aprender a língua portuguesa intensificou-se no século XXI, especialmente a partir do período pós-2004, diante da ampliação do letramento da população, da inserção dos países na sociedade internacional, do crescimento da classe média, criando uma produção e consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à internet (OLIVEIRA, 2013). Além disso, outros fatores contribuíram para impulsionar a popularização do português no mundo, como a reorganização no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, promovida pela oficialização de novas línguas desde o ano 2000, a inserção de novas línguas em currículos e o aumento de mobilidade acadêmica.

No Brasil, podemos elencar algumas ações que contribuíram/contribuem para a internacionalização do português, como, por exemplo:

- Um perceptível aumento de mobilidades acadêmicas e científicas, tanto de brasileiros para o estrangeiro (como, por exemplo, as que se iniciaram devido a fomentos como da CAPES em Programas de Cooperação Internacional como o extinto Ciências Sem Fronteiras⁷, o Programa de Licenciaturas Internacionais, o Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica, entre outros) como de estrangeiros para o Brasil;
- A criação da certificação de proficiência CELPE-BRAS em 1998⁸;

⁴Fonte:<https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-tera-mais-de-500-milhoes-de-falantes-do-portugues-ate-final-do-seculo-diz-cplp>. Acesso em 22 de março de 2022.

⁵ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

⁶ O PPPL é, de acordo com Oliveira (2015), uma plataforma online que tem como objetivo principal oferecer à comunidade de professores e interessados, em geral, recursos para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira/ língua não materna. Foi concebido, desenvolvido, alimentado e tem sido gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros. O PPPL foi divulgado no II. Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, em Lisboa (outubro de 2013), já com Unidades Didáticas (UD) de Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. As Unidades Didáticas (UD) têm estrutura comum, podem ser usadas e modificadas pelos professores, com retirada ou acréscimo de atividades, e são registradas com direito autoral de tipo *creative commons*.

⁷ O Ciência Sem Fronteiras (CAPES) foi um programa de bolsas de estudo criado em julho de 2011 com o objetivo de incentivar a formação acadêmica no exterior. A iniciativa foi descontinuada por falta de verba (último edital em 2014).

⁸ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação. O exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores.

- A criação e o reconhecimento da Academia de Letras;
- A criação do Idiomas sem Fronteiras (IsF) – atual Rede Andifes-IsF (desde 2019) –, um programa que busca promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, incluindo de português para estrangeiros (PLE). Tal programa, embora já tenha passado por algumas reconfigurações, ainda está ativo em quase todas as universidades brasileiras, promovendo um amplo ensino não só Português como língua estrangeira, como também de Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês, Alemão, Mandarim, entre outras línguas;
- O reconhecimento e o uso de nomenclaturas como “Português do Brasil”/ Português Brasileiro / PB; etc.

Todos esses fatores evidenciam o avanço e reconhecimento da língua portuguesa no contexto mundial e, consequentemente, estimularam (e continuam estimulando) a procura por cursos de PLE e/ou intercâmbios para se aprender a língua portuguesa, inclusive a variedade brasileira. Por isso, diante desse novo cenário, no panorama mundial de ensino multilíngue e multicultural, a língua portuguesa hoje pode ser considerada uma língua de comunicação internacional (OLIVEIRA, 2013, 2018).

Considerando, portanto, questões como as sucintamente descritas nesta seção, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar os resultados de uma pesquisa voltada a investigação das percepções e avaliações sociolinguísticas de aprendizes português brasileiro como língua não materna. Visamos verificar como esses participantes da pesquisa percebem as diferenças entre as variedades brasileiras e se demonstram visões equivocadas sobre o português brasileiro e/ou sobre o Brasil e os brasileiros.

3. Língua Portuguesa como língua pluricêntrica

Considerando a aprendizagem, a aquisição e o domínio de uma língua não materna nas diferentes situações, contextos e realidades, devemos nos atentar ao papel do indivíduo: aprendiz, atuante e/ou imerso. Afinal, cada ser humano tem sua especificidade ao percorrer as etapas desse processo de ensino-aprendizagem, pois são diferentes. Esses indivíduos aprendem de diferentes formas e são expostos a condições diversas. Logo, o aprendiz pode ser: um imigrante, filho de emigrante, residente temporário a trabalho, estudante estrangeiro ou filho de indivíduos oriundos de países cuja Língua Portuguesa (LP) é língua oficial, entre tantas outras. Levando-as em consideração, é possível aplicar a uma língua não materna, pelo menos, três noções de língua, são elas: língua de herança, língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional.

Dentre essas concepções, especificamente neste artigo, partimos da noção de língua portuguesa no contexto de uma língua não materna, ou seja, em uma perspectiva diferente de ensino – ou prática social, segundo Tavares e Prado (2019) – quando colocada lado a lado ao ensino de LP nas escolas de Educação Básica nos países que têm LP como língua oficial⁹.

A partir da evidente expansão do português pelo mundo, discussões acerca do PB como língua estrangeira também começaram a surgir entre professores e linguistas. Língua estrangeira (LE)

⁹ Cabe ressaltar que consideramos língua oficial (ou línguas oficiais) seguindo a definição dada pela UNESCO (2006) no glossário do Portal sobre Aprendizagem do Instituto Internacional para o Planeamento da Educação, a língua definida por lei para ser empregue no domínio público. Outra definição da UNESCO é a língua utilizada no quadro das diversas atividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um estado soberano ou território. É a língua consagrada na lei (através da constituição ou de lei ordinária), ou apenas pela via do costume, de um país, estado ou outro território como a língua adotada nesse país, estado ou território.

ou língua adicional (LA)? Como já introduzimos acima, é preciso discernir LE e LA e, para isso, Souto et al (2014) afirmam que uma língua estrangeira é um idioma não falado pela população de um determinado local, como no caso de um aprendiz de português que vive na Rússia, por exemplo. Ainda, os autores argumentam que, nesse caso, os indivíduos sempre serão influenciados por sua primeira língua (aqui entendida como língua materna) e que a aprendizagem de uma segunda ou terceira línguas (aqui entendidas como língua estrangeira) só será possível nesse permanente contato-confronto (FREITAS *apud* BERTOLDO, 2003), conflito (CORACINI, 2007) entre as duas línguas.

No entanto, Hansen (2016) afirma que quando falamos em língua adicional (LA), estamos nos referindo à língua que está inserida em nosso meio e que viabiliza a reflexão sobre a sua presença e importância na sociedade, tornando-a parte da nossa identidade. Desse modo, a LA também está relacionada às nossas expectativas pessoais, profissionais e sociais. A autora cita Leffa e Irala (2009, p.22), que reiteram:

Língua adicional trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além das que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende os objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas se complementam.

Por fim, outra concepção importante, e que adotaremos neste trabalho é o conceito de língua pluricêntrica. Para Mendes (2016, p. 294), as línguas pluricêntricas

caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões.

Como pode ser observado, ao considerarmos uma língua como pluricêntrica, estamos reconhecendo um complexo de normas de usos vigentes em que, segundo Oliveira (2018, p. 1046), “a gestão da língua é espaço de exercício de poderes”. No caso da língua portuguesa, historicamente, Portugal e Brasil foram os principais protagonistas na normatização da LP, deixando os demais países lusófonos em segundo plano.

Assim, partindo dessas considerações sobre língua pluricêntrica, concordamos também com Sollai e Parma (2018) ao afirmarem que o português é uma língua pluricêntrica, uma vez que temos muitas de normas de usos vigentes. Além disso, devemos ainda considerar que diversos grandes blocos no mundo têm, na língua portuguesa, suas unidades identitárias, formando consequentemente, vários grupos político-institucionais entre essas unidades. Como apontam Sollai e Parma (2018), a própria constituição da CPLP é uma atividade política que busca sustentar essa ideia de unidade na heterogeneidade. E é nesse contexto pluricêntrico que o ensino de PLE está inserido no mundo.

4. Por que estudar Percepções e Avaliações Sociolinguísticas?

Para o desenvolvimento da pesquisa realizada, também foi necessário contextualizarmos, sucintamente, o que entendemos como percepções e avaliações subjetivas sociolinguísticas, considerando que língua, sociedade e cultura são indissociáveis e que os estudantes estrangeiros de PLE trazem consigo crenças, percepções (e posteriores avaliações) sociolinguísticas a respeito da sua língua materna e da língua estrangeira que está adquirindo.

Para entender esses conceitos, vamos pensar em uma situação hipotética em que você ouviu uma mensagem de um desconhecido no *whatsapp* ou alguma voz (também de um desconhecido) em um programa de rádio. Nessas duas situações imaginárias você não visualizou as pessoas, apenas ouviu as vozes delas. Ao escutá-las, você além de processar o que foi dito por elas (para compreender as informações linguísticas recebidas), também processou como aquilo foi dito, para quem foi dito e inferiu algumas informações sobre de quem eram aquelas vozes (informações extralingüísticas).

Como podemos verificar, uma voz permite não só identificar informações linguísticas, mas também nos permite perceber algumas informações sociais, como sexo de quem fala, de onde a pessoa é (informações sociogeográficas), se é estrangeira ou não, qual sua possível idade, etc. Ademais, ainda nos permite perceber informações sobre o estado emocional ou psicológico do falante (se parece-nos ansioso, feliz, preocupado, nervoso, etc). Ressaltamos que essas percepções sobre as vozes de quem fala não implicam em identificar corretamente esses dados, mas sim estão associadas ao fato de considerar que tais informações são referenciais e nos levam a “imaginar” e consequentemente, fazer posteriores avaliações a partir da voz de quem fala.

O processamento de informações como o “lugar de onde a pessoa é” só é possível graças a mecanismos cognitivos acionados a partir do reconhecimento de um ou mais elementos linguísticos (por exemplo, reconhecer uma expressão, um determinado fonema, um léxico utilizado, uma conjugação verbal, etc). Mais especificamente, em todas as trocas interacionais, marcas de identificação (socio)lingüística aparecem na fala e/ou na escrita e, a partir delas, somos capazes de inferir informações, como, por exemplo, de que região o falante é ou parece ser. De fato, a experiência dos falantes com variantes linguísticas é recorrente e isto inclui categorização social (região dialetal, classe social, sexo, gênero e classe social); assim, pode-se dizer que as representações mentais de variantes linguísticas trazem consigo informações de natureza social e levam àquele que recebe as informações a perceber e a avaliar.

A interpretação desses estímulos externos ouvidos (*inputs*), por exemplo, perpassa pela nossa capacidade perceber as coisas que recebemos e envolve também a “bagagem do que já foi experienciado, aprendido e reconhecido” (JEKOSCH, 2005, p. 55 / tradução nossa). Esse é um dos motivos que a compreensão do papel da percepção no processamento de informação tem sido um esforço multidisciplinar que inclui áreas como a psicolinguística, a sociolinguística, a psicofísica e a inteligência artificial. Na Sociolinguística, o termo “percepção” é frequentemente usado para fazer referência a crenças ou ideologias que as pessoas têm acerca de um determinado tópico (CAMPBELL-KIBLER, 2010). Cabe destacar que em nosso cotidiano (como as situações hipotéticas citadas no início desta seção) somos expostos a estímulos linguísticos dos quais extraímos informações sobre a língua/variedade escutada e sobre questões sociais (como região, classe, raça, gênero, etc).

Estudos sobre percepções linguísticas no Brasil, seguindo a perspectiva sociolinguística variaçãoista, são consideravelmente menor, principalmente quando comparados ao número de trabalhos sobre produção/dscrição linguística (como do Português Brasileiro, por exemplo), entretanto, já existe um campo bem formado, composto por estudos como os de Oushiro (2014), Mendes (2018, 2019), Battisti e Oliveira (2016), Melo e Gomes (2019), Santos (2020), Barcellos (2020), Freitag *et al* (2016), Marine e Barbosa (2019), entre outros. Sobre essa constatação, Lopes (2012, p. 41) destaca que a percepção “é um tema central na psicologia social e tem sido inserido paulatinamente no estudo da variação linguística”, e isso ocorre, pois na Teoria Variacionista a língua é indissociável da sociedade, e sob esse viés, as construções sociais e sobre a língua “passam pelo conhecimento acumulado a partir da percepção”.

Como relembra Oushiro (2014), foi a partir da década de 1960 que os estudos sobre percepção foram intensificados, devido à aplicação da técnica de estímulos pareados desenvolvida

por Lambert et al. (1960). Nesse estudo, os autores analisam as reações ao inglês e ao francês na cidade de Montreal (Canadá). Assim como neste trabalho, Lambert et al. (1960) realizaram gravações em áudio (dez, no total) que foram apresentadas a 130 ouvintes, estudantes universitários de duas universidades de Montreal distribuídos entre anglófonos e francófonos. Esses ouvintes deveriam avaliar os falantes quanto a 14 características pessoais, como aparência física, liderança, senso de humor, jovialidade, bondade, caráter etc.

Os resultados indicaram que os ouvintes anglófonos perceberam estímulos em inglês mais favoravelmente, sobretudo, a características relacionadas ao sucesso econômico, enquanto os estímulos em francês foram julgados mais positivamente quanto ao senso de humor, entre outros apontamentos.

A partir disso, surgiram outras pesquisas utilizando como metodologia a técnica de estímulos para investigações a respeito da percepção, como em Freitag et al. (2016). Mesmo que o número de trabalhos sobre percepções na perspectiva dos estudos variacionistas seja inferior em relação àqueles sobre produção, há um campo bem construído e prolífico a respeito de "atitudes linguísticas", interdisciplinar como a Psicologia Social, no qual se incluem os trabalhos sobre percepção. (OUCHIRO, 2014)

Segundo Freitag et al (2016), as percepções e atitudes são conceituadas como reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental (uso). Como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade. Como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão.

Já o conceito de atitudes linguísticas, de acordo com Freire (2016, p.57),

pode ser tomada como o ato do que pensa e faz o falante com a língua em diferentes contextos da interação comunicativa, o que irá revelar que não só se usa a língua. Assim, esta não é só instrumento de ação-interação, mas, sobretudo, o que o falante faz e diz algo com ela. E é, justamente, esse ato que se propõe como atitude linguística.

Ainda, dentro da Psicologia Social, segundo Barbosa e Marine (2019), as percepções e atitudes são conceituadas como reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental (uso). Como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade. Como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão.

Na Sociolinguística da Percepção, para mensurar atitudes, avaliações e percepções linguísticas, são utilizadas abordagens de forma direta (dimensão afetiva cognitiva), perguntando-se os falantes o que pensam sobre determinado fato da língua ou de forma indireta (dimensão afetiva), apresentando amostras escritas ou faladas de variedades de uma determinada língua e solicitando suas avaliações. Para o desenvolvimento da nossa investigação, utilizamos ambas as formas, uma vez que além de realizarmos perguntas abertas aos estrangeiros, também analisamos suas avaliações sobre a língua por meio da análise de suas respostas.

Portanto, adotamos os seguintes conceitos:

- PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS: inferências conscientes ou inconscientes sociais e sobre a variedade linguística que um falante pode fazer sobre outros falantes.

- AVALIAÇÕES LINGUÍSTICA: relaciona-se com o discurso metalinguístico dos falantes sobre a fala do outro ou sobre sua própria fala.

Focalizando a temática proposta, verificamos ainda, como apontam Barbosa e Freitas (2021), que os estudos sobre percepções, avaliações e atitudes de falantes/aprendizes de português como língua não materna em relação às variedades do português dentro dessa perspectiva teórica da Sociolinguística da Percepção e da Psicologia Social são ainda mais escassos e carecem de mais investigações. Isso torna ainda mais pertinentes e justificáveis investigações como a nossa, apresentada neste artigo.

5. Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa

Primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre investigações e conceitos acerca de percepções e avaliações subjetivas sociolinguísticas, como de Oushiro (2015), Freitag et al (2016), Freire (2016), Barbosa e Marine (2019), Barbosa e Freitas (2021), sobre a contextualização e ensino de língua portuguesa no Brasil e mundo e sobre português como uma língua pluricêntrica. Em seguida, elaboramos um teste de percepções e avaliações subjetivas sociolinguísticas aplicado, posteriormente, a estrangeiros que estudam ou já estudaram o Português Brasileiro (PB), via plataforma *Google Forms* (o teste está descrito na subseção 5.1).

O teste foi apresentado em língua portuguesa e aplicado duas vezes, inicialmente em uma versão “piloto” para apenas um aprendiz estrangeiro¹⁰, que tem português brasileiro como língua não materna, para que pudéssemos verificar se havia clareza nas questões elaboradas e necessidade de ajustes. A partir do *feedback* do teste piloto, identificamos alguns ajustes necessários, entre eles, a necessidade de reforçar o estímulo nas perguntas discursivas, a fim de fazer com que o(a) participante da pesquisa descrevesse mais a respeito da sua opinião sobre os áudios. Por exemplo, na questão 5 da seção III do teste, o enunciado era “Em sua opinião, qual das pronúncias se parece mais com a sua quando você fala o português? Explique.”, após o teste piloto, foi alterado para “Em sua opinião, qual das pronúncias se parece mais com a sua quando você fala o português? Por que você acha isso? Explique/comente”. Outra edição que fizemos nos enunciados do teste foi dar a opção de os participantes da pesquisa responderem às questões discursivas em sua língua materna e não necessariamente em português. Ambas as edições foram feitas com o mesmo objetivo: coletar o máximo de informações possíveis para a análise das percepções e avaliações dos participantes da pesquisa, falantes de outras línguas.

Além disso, cabe destacar que já por meio da aplicação e análise do teste piloto, foi possível identificar algumas percepções e avaliações sobre o PB e suas variantes. Observamos que o respondente do teste demonstrou algumas percepções sobre o PB, conseguindo (i) identificar a diferença entre os sotaques das regiões brasileiras, (ii) avaliar qual, em sua opinião, é o sotaque mais representativo do Brasil e (iii) comparar quais das variedades do PB mais se aproxima de sua língua materna. Essas constatações já sinalizaram a funcionalidade do teste por nós desenvolvido, pois evidenciou atender os objetivos da pesquisa.

Após a aplicação, a análise do teste piloto e a realização de pequenas alterações, divulgamos o teste de percepções e avaliações sociolinguísticas, no início de 2022, via *WhatsApp* para diferentes estudantes de PLE – convidamos alunos do curso promovido pela Rede Andifes em parceria com a UFTM em 2021 – “Conversação níveis básico e intermediário a partir de aspectos da cultura brasileira: preparação para o exame CELPE-BRAS (Parte oral)” e convidamos, também, pessoas que estudam

¹⁰ Participante argentino de curso de PLE ofertado pela UFTM, em 2021, que se demonstrou disponível para responder o questionário.

ou já estudaram o português que foram indicadas por terceiros (técnica de constituição de amostragem por “bola de neve”¹¹). No total, o teste foi respondido na íntegra por 05 estrangeiros aprendizes de PB, falantes de outras línguas como língua materna.

5.1. Teste de percepções e avaliações sociolinguísticas

O teste de percepções e avaliações sociolinguísticas (apêndice 2), elaborado na plataforma gratuita do *Google Forms*, foi composto de 29 itens, dividido em 5 seções:

(I) Seção I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética da UFTM (modelo conforme Apêndice 1, aprovado no Comitê de Ética da UFTM) ;

(II) Seção II: Perfil do Participante da Pesquisa - com nove questões abertas e três fechadas a fim de traçar o perfil social-acadêmico de cada entrevistado; e

(III) Seções III, IV e V: com 17 itens, buscamos coletar as percepções e avaliações dos participantes da pesquisa em relação às variedades do Português do Brasil (PB). Nesta etapa, apresentamos fragmentos de áudio em língua portuguesa, representativos de diferentes grandes regiões brasileiras, e submetemos à apreciação dos estudantes.

Para responder as seções III, IV e V, os participantes acessaram links, disponibilizados no Formulário do *Google Forms*, para ouvir seis áudios. Esses áudios foram extraídos de vídeos de uma *playlist* no Canal da *Babbel* no YouTube, intitulada “Sotaques e Expressões do Brasil - Como Falamos de Norte a Sul”. A seleção dos vídeos e os trechos recortados estão sistematizados no Quadro 1 abaixo:

ÁUDIO	AMOSTRA DA VARIEDADE DO PORTUGUÊS	LINKS DE ACESSO AO ÁUDIO
Áudio 1 (A1)	Falante de uma das variedades faladas em Minas Gerais	https://bit.ly/teste-audio01
Áudio 2 (A2)	Falante de uma das variedades faladas em São Paulo	https://bit.ly/teste-audio02
Áudio 3 (A3)	Falante de uma das variedades faladas na Bahia	https://bit.ly/teste-audio03
Áudio 4 (A4)	Falante de uma das variedades faladas no Pará	https://bit.ly/teste-audio04
Áudio 5 (A5)	Falante de uma das variedades faladas no Rio de Janeiro	https://bit.ly/teste-audio05
Áudio 6 (A6)	Falante de uma das variedades faladas no Rio Grande do Sul	https://bit.ly/teste-audio06

Quadro 1: Identificação das variedades do português dos áudios. Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesses áudios, os falantes nativos de português pronunciam expressões típicas de suas respectivas regiões. Após ouvirem-nos, os participantes responderam perguntas abertas e fechadas acerca de suas percepções sobre o que ouviram, por exemplo, com qual áudio se identificaram mais, qual era mais fácil de entender, entre outros. Cabe mencionar que os respondentes não foram informados sobre qual era a região dos falantes dos áudios.

Por fim, após divulgarmos o teste e coletarmos respostas, realizamos as seguintes etapas:

¹¹ Albuquerque, J. C.; Alves, R. D. *Técnica Bola De Neve Em Construção Amostral Na Rede Social Instagram*. XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste. Goiânia.

- Análise qualitativa (de conteúdo) das respostas do teste (conforme BARDIN, 2016);
- Análise quantitativa das respostas obtidas por meio das questões objetivas;
- Montagem de nuvens de palavras mais frequentes para análise;
- Relação entre os resultados obtidos.

Reforçamos que, para coleta dos dados, os participantes assinaram um termo de esclarecimento e consentimento on-line (via *Google Forms*), e, nas análises dos dados, foram identificados por meio de letras e números (A1, A2, etc.) para que suas identidades ficassem no anonimato.

6. Análise dos dados coletados a partir da aplicação do teste de percepções e avaliações sociolinguísticas

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, os resultados relacionados aos perfis (seção II do teste) dos estrangeiros participantes da pesquisa. Em seguida, apresentamos os resultados coletados a partir dos dados obtidos nas seções III a V do teste.

6.1. Perfis dos estrangeiros participantes da pesquisa

Como descrito anteriormente, na subseção 5.1, a segunda parte do teste de percepções e avaliações sociolinguísticas tinha como objetivo recolher informações para que assim pudéssemos conhecer os perfis dos estrangeiros que aceitaram participar de nossa pesquisa. Embora o link do formulário com o teste tenha sido enviado por *Whatsapp* para estrangeiros de diferentes nacionalidades¹² (americanos, argentinos, irlandeses, congoleses, etc), foi respondido na íntegra por 05 (cinco) deles, sendo: 02 (dois) americanos, 01 (uma) americana, 01 (uma) argentina e 01 (um) argentino.

Além disso, foi solicitado que os respondentes informassem: a língua materna, o nível de escolaridade, o tempo/periódo que já haviam estudado português brasileiro, a forma que estudaram o PB (em escolas, com professores ou informalmente), as maiores dificuldades ao estudarem o idioma, o nível de proficiência na língua portuguesa, se estão ou já estiveram no Brasil e se, atualmente, têm contato com brasileiros.

A partir desses dados, obtivemos os seguintes principais perfis dos participantes da pesquisa (cabe mencionar que os participantes receberam códigos A1, A1, A3, A4 e A5 para que suas identidades ficassem no anonimato):

¹² Como já destacado, o link do formulário do *Google Forms* com o teste foi enviado a estrangeiros que fizeram alguns dos cursos de PLE recentemente ofertados na UFTM.

CÓDIGO	SEXO	IDADE	LÍNGUA MATERNA	NACIONALIDADE	TEMPO DE ESTUDO DE PB	TIPO DE APRENDIZAGEM DO PB
A1	masculino	23	Língua inglesa	EUA	2 anos	Aprendizagem formal + estudos autônomos (livros/filmes) + contato com brasileiros
A2	feminino	29	Língua espanhola	EUA	4 meses	Aprendizagem formal + convivência com falantes de PB
A3	masculino	31	Língua inglesa	EUA	Não sabe dizer (nunca estudou formalmente)	Aprendizagem informal, a partir de convivências com falantes de PB
A4	feminino	48	Língua espanhola	Argentina	5 anos	Aprendizagem formal (pouco contato com brasileiros)
A5	masculino	33	Língua espanhola	Argentina	5 anos	Aprendizagem formal + convivência com muitos brasileiros que vivem na Argentina

Quadro 2: Perfil dos informantes. Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos observar no Quadro 2, dos três participantes de origem americana, A1 e A3 possuem a língua inglesa como língua materna e A2, A4 e A5 têm a língua espanhola como primeira língua. O tempo de estudo do PB entre eles varia muito, mas em ordem decrescente: A4 afirmou que estuda o português há 20 anos, enquanto A5 estudou por 5 anos. Por outro lado, entre os estudantes dos Estados Unidos, A1 afirmou ter estudado o PB por 2 anos, A2 por 1 ano e 4 meses e, por fim, A3 estudou a língua por menos de 6 meses.

Sobre os tipos de aprendizagem/contato com a língua portuguesa brasileira, 03 dos cinco participantes afirmaram terem frequentado cursos presenciais e realizado estudos por meio de livros e filmes. Um deles, o A3 citou ter aprendido PB a partir de convívio com brasileiros, pois mora no Brasil desde 2014. E A2 aprendeu PB formalmente e por convívio com brasileiros, pois estudou PLE presencialmente em uma universidade brasileira por 6 meses.

Sobre escolaridade e estadia (ou não) no Brasil, temos:

CÓDIGO	ESCOLARIDADE	ESTADIA NO BRASIL	TEMPO DE ESTADIA NO BRASIL	ESTADO ONDE ESTEVE NO BRASIL
A1	Graduação Concluída	Está no Brasil	Há um mês	MG
A2	Pós-Graduação Concluída	Mora nos EUA	Seis meses (2020)	SP
A3	Graduação em andamento	Mora no Brasil	Desde de 2014	MG
A4	Graduação em andamento	Não	--	--
A5	Graduação em andamento	Não	--	--

Quadro 3: informações sobre os participantes da pesquisa (escolaridade e estadia (ou não) no Brasil)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos observar no Quadro 3, o menor nível de escolaridade entre os participantes da nossa pesquisa é Ensino Superior incompleto, enquanto o maior é Pós-Graduação concluída.

Em relação ao contato com brasileiros e estadia no Brasil, o A1 destacou que está no Brasil há aproximadamente um mês e que ficará o ano de 2022 em nosso país. Por outro lado, A4 e A5 nunca estiveram em território brasileiro, mas mantêm contato com falantes nativos do PB por meio das redes sociais e fazendo amizade com brasileiros que foram para o seu país.

Sobre o nível de proficiência, como nenhum dos participantes da pesquisa realizou exame de proficiência de língua portuguesa, para saberem o nível em que se encontram seus conhecimentos sobre o português, obtivemos respostas baseadas apenas em (auto)inferências pessoais: A1 e A3 consideram seus níveis de proficiência em língua portuguesa intermediário (conseguem se comunicar e compreender com mais autonomia), enquanto A2, A4 e A5 consideram seus níveis avançados (possuem domínio da língua portuguesa para se comunicar e compreender com clareza).

Por fim, em relação às dificuldades no estudo da língua portuguesa variedade brasileira, a maioria dos participantes (80%, ou seja, quatro estrangeiros), apontou a pronúncia como fator mais dificultador e apresentaram diferentes justificativas, como podemos observar nos fragmentos extraídos das respostas coletadas¹³:

¹³ Os fragmentos extraídos das respostas dadas no teste foram reproduzidos neste artigo conforme redigido pelos participantes da pesquisa.

Fragmento 01: “A pronúncia foi mais difícil porque o português tem sons que o espanhol e o inglês não tem” (A2)

Fragmento 02: “Pronúncia. Os sons nasais foram os mais difíceis para mim.” (A4)

Fragmento 03: “As maiores dificuldades foram na pronúncia, em especial com aqueles sons que são muito diferentes do espanhol. Além disso, os professores que tive e os amigos que tenho são de diferentes lugares do Brasil, e também minha avó era portuguesa, então o que acaba acontecendo na minha cabeça é uma mistura e confusão entre sotaques e palavras próprias de cada região. Isso é um dos assuntos que sempre acho que atrapalham um pouco a minha pronúncia e tento de polir e melhorar para padronizar a minha produção oral.” (A5)

Fragmento 04: “a língua falada soa muita diferente que imaginaria quando estou lendo.” (A1)

Já o participante A3 relatou ser a modalidade escrita a mais complexa ao aprender o PB, entretanto não apontou justificativas para esta afirmação.

6.2. Resultados da seção III do teste de percepções e avaliações sociolinguísticas (perguntas objetivas)

Na seção III do teste de percepções e avaliações sociolinguísticas, os participantes da pesquisa foram convidados a escutarem seis áudios que representam falares de diferentes regiões do Brasil. Após ouvirem cada um dos seis áudios, eles deveriam responder 05 perguntas (04 objetivas e 01 discursiva) sobre os áudios.

Os participantes da pesquisa **não** tinham informações sobre os áudios (sobre quem eram os falantes), pois uma das nossas intenções era justamente saber se os estrangeiros reconheceriam de onde eram cada um dos falantes de língua portuguesa dos seis áudios. Ou seja, as respostas assinaladas por eles deveriam partir de suas percepções sobre “de quem” eram aquelas vozes. É importante destacar que entre as alternativas de múltipla escolha apareciam como opção não só diferentes regiões do Brasil, mas também a possibilidade de assinalar “português europeu, típico de Portugal”. Esta última não foi assinalada por nenhum participante da pesquisa.

Dos 5 participantes, apenas A3 e A5 associaram as vozes escutadas às reais regiões de origem. O participante A2 apenas não identificou o áudio 4 (de um falante representante do estado do Pará). A partir de sua percepção de escuta, A2 associou o áudio 4 a um falante do estado de SP.

Sobre esses resultados, cabe relembrar, conforme descrito na subseção anterior, que A3 vive no Brasil há mais de 7 anos, A2 já estudou seis meses em nosso país e A5, embora nunca tenha conhecido o Brasil, afirmou ter muitos amigos brasileiros (de diferentes regiões brasileiras) na Argentina. Sendo assim, esse contato recorrente com falantes brasileiros pode ter levado esses três respondentes a desenvolverem maiores habilidades linguísticas (de escuta) que os permitem reconhecer diferentes variedades do PB.

Já o participante A1, recém-chegado no Brasil e estudante de PLE por 2 anos (estudou em seu país), apresentou dificuldades em associar os áudios às regiões brasileiras. Atualmente ele está em uma cidade da região sudeste do país e tem contato apenas com as variedades dessa região. Consequentemente, ele associou todos os áudios a essa mesma localidade, o que pode ser justificado pela sua falta de convivência com outras variedades brasileiras. O próprio participante da pesquisa A1 afirmou: “não sei muito porque acho que faltou muita experiência com outros sotaques de Brasil”.

Por fim, o participante A4 também teve dificuldades de reconhecer as diferentes regiões do Brasil a partir da escuta das seis vozes/áudios (associou adequadamente apenas o referente à região centro-oeste). Vale lembrar que tal participante estuda há 2 anos o português, mas nunca veio ao Brasil e tem pouco contato com brasileiros (segundo descreveu, apenas duas vezes por semana).

Esse estrangeiro sinalizou ainda, em relação ao áudio representante da região do Pará, dificuldade de compreensão: “*no audio 3 não entendo nada depois de agua*” (A4). E associou os áudios de representantes de falares de MG, SP e RJ ao falar de um nativo da região centro-oeste brasileira, pois, segundo ele, os falantes dos três áudios (MG, SP e RJ) “*não tem son chiados*”.

Essa primeira parte da seção III de nosso teste foi importante para evidenciar como o contato com falantes da língua estudada (em nosso caso, português brasileiro) é importante para o desenvolvimento de habilidades como de escuta e do reconhecimento de particularidades/características fonológicas de uma língua não materna.

Além das 04 primeiras questões fechadas da seção III, havia ainda uma última, com resposta aberta, nesta parte do teste (Quais características de cada áudio você analisou para descobrir a região relacionada? Explique a sua estratégia e dê exemplos.). Essa questão revelou quais pistas linguísticas os participantes da pesquisa basearam-se para apontar de qual(is) região(ões) eram os áudios escutados:

- algumas características fonéticas presentes nos áudios, por exemplo, sons fricativos, como em:

Fragmento 5: “algumas produções fonéticas africadas ou não e algumas aberturas de vogais” (A5)

- presença de alguns léxicos ou expressões consideradas brasileiras e regionais, como afirmado a seguir:

Fragmento 6: “Algumas palavras características como guri” (A5)

- associação dos falares dos áudios com filmes e novelas brasileiras vistas pelos participantes da pesquisa:

Fragmento 7: “Tentei combinar o áudio com o que vi em novelas e filmes” (A3).

6.3. Resultados da seção IV do teste de percepções e avaliações sociolinguísticas (perguntas discursivas)

A partir das respostas dadas na seção IV, identificamos não só o **reconhecimento e percepções** das variedades do PB, mas também **as percepções e avaliações (julgamentos) subjetivas dos participantes da pesquisa** a respeito da diversidade encontrada no PB.

Os participantes da pesquisa foram convidados a ouvirem novamente os seis áudios (havia a seguinte recomendação no formulário do *Google Forms*, no início dessa seção: “Clique no link abaixo novamente e ouça atentamente os seis áudios disponíveis na pasta para responder às questões abaixo”) para responder às seis questões desse bloco do formulário.

A primeira pergunta confirmou os resultados da seção anterior, pois ao serem questionados “1) Após ouvir os áudios, você acha que todos são falantes de língua portuguesa do Brasil? Por quê? O que diferencia o português brasileiro do português falado em outros lugares do mundo? Dê a sua opinião.”, todos os respondentes concordaram que as vozes se tratavam de falantes da língua portuguesa do Brasil (lembrando que nenhum participante, na seção anterior, associou os áudios falantes representantes da variedade de Portugal). Tal percepção sobre as vozes recebeu justificativas, tais como:

Fragmento 8: “Sim, me parece que são de Brasil porque todos eles falam com sotaque brasileiro. Os sons em palavras como "cidade" são pronunciados diferentes em outros países.”(A1)

Fragmento 9: “Eu acho que os áudios são falantes do Brasil porque eles falam de um jeito cantado.[...]" (A2)

Fragmento 10: “São todos falantes nativos do Brasil, a fala é muito mais tranquila, o som do D com E no final de palavra é menos marcado.[...]" (A4)

A partir dessas justificativas, observamos algumas características não linguísticas associadas ao PB, como o fato de ser percebida e avaliada como uma língua “não cantada” ou “mais tranquila”. Esses adjetivos evidenciam algumas imagens que se tem do PB pelos estrangeiros.

Nessa primeira pergunta da seção IV, ainda questionamos os respondentes sobre o “que diferencia o português brasileiro do português falado em outros lugares do mundo?” e em todas as respostas os estrangeiros apontaram o sotaque brasileiro ou algum som (como fonemas /e/, /o/, /s/, /d/) como característico de variedades brasileiras. Dois respondentes ainda citaram ou compararam o PB a outras línguas lusófonas do mundo, como em:

Fragmento 11: “O português de outras partes do mundo se desenvolveu diferentemente com base nas diferenças sociais e culturais que mudariam o uso/expressão/ significado das palavras.” (A3)

Fragmento 12: “Às vezes quando escutou outras variedades do português, por exemplo africano ou timorense sinto que são mais próximos do português europeu.” (A5).

Na segunda pergunta dessa seção do teste (“Se você acredita que todos os áudios são de brasileiros, você acha que eles são da mesma região do Brasil? Por que você acha isso? Explique no espaço abaixo.), as respostas dadas foram analisadas com o auxílio do recurso “nuvem de palavras”¹⁴, ficando em destaque (letras maiores na Figura 1) os termos que mais se repetiram nas respostas dos estrangeiros participantes da pesquisa:



Figura 1: Nuvem de palavras (análise questão 2 - parte 4)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao responderem essa parte da questão, 80% (quatro dos cinco participantes) concordaram que os falantes dos áudios não são da mesma região do Brasil e justificaram suas respostas citando, principalmente, o ritmo de fala, a velocidade, a entonação, as gírias e o sotaque percebidos nos

¹⁴ Para criar a nuvem de palavras foi usado os recursos do site *Wordclouds* (wordclouds.com). É gratuito e permite o usuário importar palavras de links da internet, documentos PDF ou do MS Office. O *Wordclouds* permite salvar as nuvens criadas em PNG, PDF e SVG.

áudios, como podemos observar na Figura 1. Apenas o informante A1 não conseguiu responder este item, por não conseguir perceber diferenças entre as vozes e, como já destacadas na subseção anterior, por se tratar de um dos informantes que recém chegou ao Brasil e com pouco contato com brasileiros de diferentes regiões.

Nas questões 3 e 4, perguntamos, respectivamente, qual dos áudios os participantes compreenderam melhor e qual dos áudios eles menos compreenderam. Nessas questões não houve consenso entre as respostas. Por isso, coube a nós apresentar uma análise individual das respostas, tecendo comparações e relações entre as respostas.

Para A2, o áudio que mais conseguiu compreender foi o áudio 2 (falante representante de SP), a partir da identificação de uma expressão típica da região - "No áudio 2 eu entendi a frase "mano se céu" e eu acho que a pessoa perguntou por dinheiro para comprar lanche". Essa percepção pode ser justificada pelo fato de que esse aprendiz teve contato com o sotaque da língua portuguesa falada no estado paulistano durante sua estadia no Brasil. Em contrapartida, os áudios 1 e 6 (MG e RS, respectivamente) foram apontados como os menos comprehensíveis justamente devido a outras expressões não conhecidas por A2, como "mó zé dend'água".

Na visão de A3, o áudio 4 (voz representante do estado de PA) foi o mais comprehensível, identificando, inclusive, o termo "igarapé". Por outro lado, avaliou como de menor nível de comprehensão o áudio 5 (voz representante do estado de RJ), o que é interessante, pois mesmo morando no sudeste, especificamente em Minas Gerais, há mais de 7 anos, o sotaque do estado vizinho ainda foi não assimilado por ele, talvez pelo círculo social no qual está inserido.

A percepção e avaliação de A4, cuja primeira língua é o espanhol, é de que enquanto o áudio 6 (voz representante do estado de RS) é mais comprehensível, o áudio 3 (voz representante do estado da BA) foi aquele que menos conseguiu compreender o falante. Nas análises anteriores já apontamos para a familiaridade de A4 com as variedades da região centro-oeste e o desconhecimento dos sotaques das demais regiões brasileiras. Mesmo que tenha sido convidada a explicar suas respostas, não apresentou justificativas.

O participante da pesquisa A5, que também tem o espanhol como língua materna, apontou o áudio 6 (voz representante do estado de RS) como "o mais transparente para um hispanofalante", assim como o informante A4. Além disso, A5 afirmou que o áudio 2 (falante representante de SP) apresenta clareza e fácil comprehensão "O áudio 2 também achei bem clarinho". Em relação aos áudios menos comprehensíveis a A5, assim como A3, ele também percebeu o áudio 5 (voz representante do estado do RJ) como o falante com mais gírias e o áudio 1 (voz representante do estado do MG) o mais difícil de todos, como também apontado por A2.

Por fim, o participante A1, avaliou o áudio 3 (voz representante do estado da BA), diferentemente de A4, como aquele que conseguiu compreender melhor, pois conhecia muitas das palavras citadas e pela clareza com a qual o falante pronunciava. E o áudio 4 (voz representante do estado de PA) foi apontado por A1 como o mais difícil de compreender, porque, segundo ele, "fala muito rápido".

Nas questões 5 e 6, últimas desta seção, os participantes foram convidados a indicarem, respectivamente: os áudios que mais se assemelham às suas pronúncias ao falarem o Português Brasileiro e os áudios que mais se distanciam das suas línguas maternas. A analisarmos as respostas dadas nesses itens do teste, pudemos verificar dois grupos de respostas, considerando as línguas maternas dos participantes da pesquisa: os que têm o inglês como língua materna (A1 e A3) e os que têm o espanhol como língua materna (A2, A4 e A5).

Tanto A1, quanto A3 concordam ao dizer que o áudio 1 (voz representante do estado de MG) mais se parece com suas pronúncias quando falam em português brasileiro, pois "*ele coloca muito estresse nos inícios das palavras*" (A1). Além do fato de que ambos estão em cidades de Minas Gerais e convivem, majoritariamente, com falantes mineiros. Em relação ao sotaque mais distante do inglês,

sua língua materna, A1 afirma que é o áudio 4 (voz representante do estado de PA), devido, segundo apontado por ele, à falta de entonação. Já A3 foge dos áudios propostos, ao dizer que idiomas asiáticos seriam mais distantes da L1 devido ao tipo de alfabeto adotado.

Para A2, A4 e A5, que possuem língua espanhola como língua materna, o áudio 2 (voz representante do estado de SP), na percepção deles, é a que mais se aproxima de suas pronúncias quando se expressam oralmente em PB. Essa percepção provavelmente é resultante de suas experiências de aprendizagem da língua nessa variedade e por manterem contato com pessoas desse estado (SP). Além disso, A4 e A5 também citaram o áudio 6 (voz representante do estado de RS) como pronúncia similar às suas quando falam em língua portuguesa.

O participante A2 ainda afirmou que as variedades da região sul e do estado de SP são semelhantes a língua materna dele (variedade do espanhol)

Fragmento 13: "The south of Brazil and Sao Paulo state speak more similarly to the Spanish language. Whereas the northern states and Rio de Janeiro have more differing sounds to their letters." (A2)

Além disso, na perspectiva do estrangeiro A2, os falantes das regiões norte e do Rio de Janeiro se distanciam mais da língua espanhola devido às gírias e a determinados sons, como "o chiado não está em espanhol." (A2).

Assim, verificamos que as percepções e as avaliações dos aprendizes de Português sobre as variedades do PB foram processadas, principalmente, a partir das experiências/contatos com falantes brasileiros. Em relação aos níveis linguísticos acionados, pudemos observar que aspectos fonológicos foram os mais perceptíveis (ao mencionarem ritmo, sotaque, etc). Além de características fonológicas, os participantes da pesquisa citaram alguns elementos do nível lexical (palavras como "igarapê", "guri"). Entretanto, não foram indicados aspectos relacionados à construção oracional, combinações sintáticas, ordem dos constituintes frasais, entre outros níveis de análise linguística. Obviamente, o fato de os participantes da pesquisa terem escutado apenas áudios (não tiveram contato durante o teste com textos na modalidade escrita no/do PB) pode ter influenciado em suas respostas, entretanto, não podemos nos esquecer de que um texto falado está organizado seguindo propriedades da língua de diferentes níveis (semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas e discursivas).

6.4. Resultados da seção V do teste de percepções e avaliações sociolinguísticas: testando conhecimentos de algumas expressões brasileiras

Na quinta - e última - parte do teste de percepções e avaliações subjetivas, mais uma vez os estrangeiros foram convidados a retomarem os seis áudios, focalizando, agora, nas expressões típicas pronunciadas pelos falantes representantes de cada região brasileira.

Inicialmente perguntamos "1) Expressões como "mano do céu", "cheio de gracinha", "caraca, mermão", "bá!" e "arretada" foram citadas pelos falantes nos áudios. Você conhece alguma dessas expressões? Se sim, qual/quais?". Ao analisarmos as respostas dadas, verificamos que a A2 foi o único informante que já conhecia 4 das 6 expressões do enunciado (mano do céu, cheio de gracinha, caraca e mermão). Em seguida, A5 conhecia 3 (bá, caraca e mermão) e A1 conhecia apenas 1 (caraca). Os outros dois participantes (A e A4) não conheciam nenhuma expressão.

Ao serem questionados se usariam essas expressões e em qual situação comunicativa no Brasil, quatro dos respondentes afirmaram que as utilizariam em situações informais, mas "*com cuidado por às vezes é difícil perceber a situação certa onde utilizá-las.*" (A5). Enquanto um deles afirmou não utilizar em nenhum contexto por não as conhecerem o suficiente. Em seguida, todos os participantes da pesquisa declararam não conhecer a expressão mineira "zé dend'água", embora todos tenham familiaridade com os sotaques da região sudeste, especialmente os falantes nativos de língua inglesa, que avaliaram se sentirem mais próximos das variedades mineiras.

Por outro lado, ao serem questionados sobre os significados de “arretada” e, depois, da expressão “se faz de leitão vesgo para mamar em duas tetas”, a maioria dos respondentes sinalizou ter conhecimento do que estava sendo dito, ou, pelo menos, conseguiu associar o contexto no qual as expressões foram citadas aos seus respectivos significados.

O participante A1 marcou, equivocadamente, a opção “feliz/contente” como a melhor definição para a expressão “arretada”. Isso pode ser justificado pela sua falta de experiência e contato com falantes de variedades do nordeste do Brasil, como ele mesmo citou e nós retomamos nas subseções anteriores.

Em relação à expressão “se faz de leitão vesgo para mamar em duas tetas”, embora tenhamos um número pequeno de participantes da pesquisa, para melhor visualizar as respostas, formalizamos as respostas graficamente:

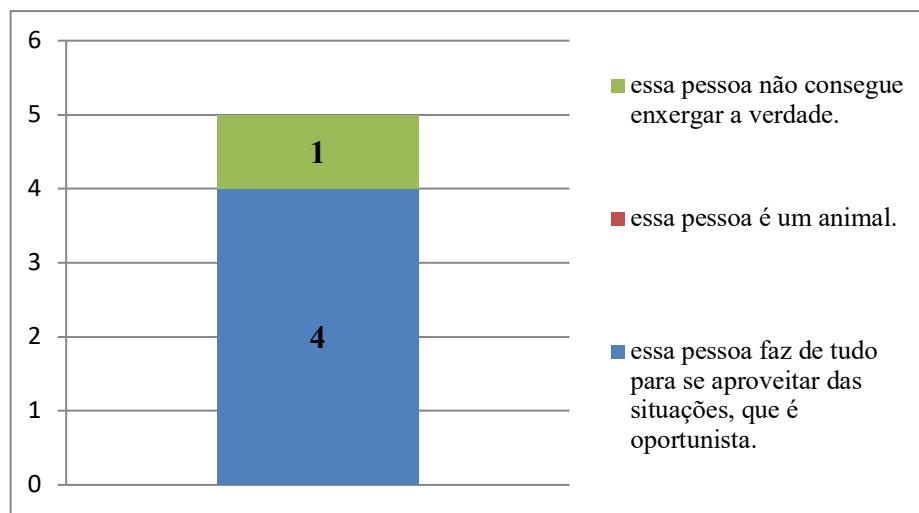


Gráfico 1: Significado da expressão “se faz de leitão vesgo para mamar em duas tetas”

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos observar no Gráfico 1, apenas um respondente, A3, não identificou adequadamente o significado de “se faz de leitão vesgo para mamar em duas tetas”. A expressão se refere à pessoa que faz de tudo para se aproveitar das situações, um oportunista; e não a uma pessoa que não consegue enxergar a verdade, como associou o participante A3. Uma possibilidade para tal equívoco é que se trata de uma expressão sulista raramente pronunciada/ouvida na região sudeste, onde vive A3.

Por fim, apenas a A2 declarou que utilizaria as expressões – “se faz de leitão vesgo para mamar em duas tetas” e “arretada” – de acordo com a situação comunicativa que estivesse inserido:

Fragmento 14: “*Eu usaria arretada quando esteja bem ocupada com um monte de responsabilidades e com pouco tempo para resolver as coisas. Eu usaria a frase no áudio 5 quando veja um malandro que esteja aproveitando das pessoas, do governo, e da família.*” (A2)

Essa parte de nosso teste nos fez verificar que expressões regionais, principalmente as que não são da região sudeste, são pouco conhecidas pelos estrangeiros. Aliado a essa constatação, está o receio por parte dos aprendizes de português brasileiro em utilizar em seus textos expressões consideradas brasileiras, mesmo em situações informais de fala.

7. Considerações finais

Neste artigo, motivado, especialmente, pela experiência de contato com os aprendizes de Português Brasileiro (PB) falantes de outras línguas desde o ano de 2020, por meio de projetos realizados na UFTM, apresentamos os resultados de uma investigação realizada sobre as percepções e as avaliações sociolinguísticas que estudantes de PB têm em relação, principalmente, a algumas das variedades presentes em nosso país.

Entre os resultados alcançados, identificamos que os aprendizes de PB participantes da pesquisa reconhecem algumas variedades brasileiras. Além disso, os elessão capazes de associar essas variedades a algumas características linguísticas, especialmente as de níveis fonológicos e lexicais. Isso evidencia que os professores de PLE podem e devem explorar outras características linguísticas do PB presentes em textos falados e escritos, como por exemplo, aspectos morfossintáticos e discursivos.

Outro resultado interessante foi o fato de todos os participantes da pesquisa, mesmo com línguas maternas diferentes, perceberem as variedades da região sudeste como as mais parecidas quando falam o Português Brasileiro. E, por outro lado, as variedades das regiões norte e nordeste são citadas como as mais distantes e as menos conhecidas pelos respondentes.

Ademais, foi mencionado nas respostas do teste que os estrangeiros baseiam-se em conhecimentos adquiridos sobre o PB em meios midiáticos (como jornais, novelas, etc). Essa constatação deve ser mais explorada em sala de aula e em outros estudos, para inclusive repensarmos imagens do PB e da nossa cultura presentes na mídia que chegam aos estrangeiros.

Por fim, destacamos que este estudo não foi exaustivo, mas nos auxiliou a encontrar indícios de quais temas/abordagens podem ser explorados em sala de aula para um ensino de língua mais fidedigno à realidade linguística brasileira e, também, para desfazer mitos/visões equivocadas (como a de que a variedade falada em São Paulo é mais correta ou a mais bonita do que a variedade falada em outra região brasileira). Trabalhos como o apresentado neste artigo contribuem para o desenvolvimento de um ensino de língua de qualidade, que promova uma sociedade menos desigual - objetivos que colaboram com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da agenda da ONU 2030.

Referências

- Albuquerque, J. C. & Alves, R. D. (2019) Técnica Bola De Neve Em Construção Amostral Na Rede Social Instagram. In: Anais do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro Oeste. Goiânia. Brasil.
<https://portalintercom.org.br/anais/centroeste2019/resumos/R66-0575-1.pdf>.
- Barbosa, J. B. & Marine, T. C.(2019) Atitudes linguísticas de mestrandos das unidades do profetras da região do Triângulo Mineiro. In: Machado Vieira, M. S.; Wiedemer, L. (orgs.). *Dimensões e experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 269-293.
- Barcellos, M. E. M. (2020) *O falar paulist[e]no e os significados sociais de (AN): correlações entre origem do ouvinte e percepção*. 147f. [Dissertação Mestrado em Semiótica e Linguística Geral- FFLCH, USP.]
- Battisti, E; Oliveira, S. G. (2016) Significados sociais do ingliding de vogais tônicas no português falado em Porto Alegre. *Revista Todas as Letras* (MACKENZIE. Online), 18, 14-29.
- Campbell-Kibler, K. (2010) The sociolinguistic variant as a carrier of social meaning. *Language Variation and Change*, 22 (3),C423–441.

- Coracini, M. J. (2007) A celebração do outro: arquivo, memória e identidade, línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras;
- Freire, J. B. (2016) *Variação, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais /ʎ/ e /l/ no falar paraibano* (2016) João Pessoa 233f. [Tese Doutorado - UFPB/CCHLA].
- Freitag, R. M. K. et al. (2016) Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. *Todas as letras, São Paulo*, 18 (2), 64-84.
- Freitas, V. A. B. (2009) Aspectos da subjetividade brasileira no contato/confronto com uma língua estrangeira. In: Bertoldo, E.S. (Org). *Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 71-88.
- Furtoso, V. B. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: Lucas, Patrícia de Oliveira;
- Rodrigues, R. F. L. Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas. (2015) Campinas, SP: Pontes Editores, 153-195.
- Hansen, J. (2016) *O ensino de língua adicional através de uma proposta de letramento. Especialização em Estudos de Línguas Estrangeiras*. UNISINOS.
- http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5789/Jaquelle%20Hansen_.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Jekosch, U. (2005) *Voice and Speech Quality Perception. Assessment and Evaluation*. New York: Spring.
- Lambert, W. E. Hodgson, R. C., Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960) Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44-51.
- Leffa, V. J. & Irala, V. B. (2014) O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Leffa, V. J.; Irala, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 21-48.
- Lopes, L. W. (2012) *Preferências e atitudes dos ouvintes em relação ao sotaque regional no telejornalismo*. 141f. [Tese de Doutorado em Linguística - Universidade Federal da Paraíba João Pessoa].
- Melo, M. A. S. L, & Gomes, C. A. (2019) Percepção da variação da coda (s) na comunidade de fala do Rio de Janeiro: acessando o significado social da variante fricativa posterior. In: Vieira, M. S. M.; Wiedemer, M. L. (Org.). *Dimensões e Experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 1, 129-148.
- Mendes, E (2016) Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português *LE no PPPLE*. In: Alvarez, M. L. O. Gonçalves, L. (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes. 293-310.
- Mendes, R. B. (2019) New Ways of Analyzing Sociolinguistic Perception / Novas maneiras de analisar a percepção sociolinguística. *Revista de Estudos da Linguagem*, 27, 1581-1590.
- Mendes, R. B. (2018) *Percepção e performance de masculinidades: efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal*. [Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo].
- Oliveira, G. M. & Jesus, P.. C S. G. de. (2018) *Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE)*. In: Domínios de Lingu@gem. 12 (2). Uberlândia: abr/jun.
- Oliveira, G.M. (2013) *Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI*. Trab. lingüist. apl. [online], 52 (2), 409 - 433.
- Oushiro, L. (2015) *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. São Paulo, 2015. 372f. Tese (Doutorado) - USP/FFLCH. PROGRAMA ERASMUS+. 2020.
- Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/erasmusplus/outgoing> Acesso em abril 2022.

- Santos, G. S. (2012) *Percepções de estrangeiros sobre a cultura brasileira durante o curso de português para falantes de outras línguas da UTFPR*. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/693/1/CT_COLET_2012_1_04.pdf>. Acesso em nov. 2019.
- Santos, W. S. dos (2020) *Percepções Sociolinguística acerca da variação subjuntivo/indicativo em São Luis e São Paulo*. [Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas].
- Sollai, S.; Parma, A. (2018) *As Línguas Portuguesas Do Mundo: Representações Pluricêntricas De Português Língua Estrangeira (PLE) Numa Amostra De Material Didático*. Hispania, 101 (2), 2018, pp. 237–248. JSTOR, <www.jstor.org/stable/26585386>.
- Souto, M. V. L., Além, V. L. Gonzales, A. O. F. (2014) Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, 20 (60) Supl.1: Anais de IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFIL, set./dez. <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/070.pdf>. Acesso em abril 2022.
- Tavares, J. H. S.; Prado, N. C. (2019) *O tratamento da pronúncia nos materiais didáticos de português como língua adicional*. Muiraquità, UFAC. 7 (2). <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2874>.