



**Jacinta Raquel  
Bondoso Dias**

**Imagens da diversidade intralinguística no 1º Ciclo  
do Ensino Básico**



**Jacinta Raquel  
Bondoso Dias**

**Imagens da diversidade intralinguística no 1º Ciclo  
do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas no 1º Ciclo, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

presidente

**Prof. Dra. Maria Helena Serra Ferreira Ançã**  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

**Prof. Dra. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**  
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

**Prof. Dra. Maria do Socorro Pessoa**  
Professora e Pesquisadora da Universidade de Rondônia

## **agradecimentos**

Aos meus pais, pelo apoio incondicional que sempre me deram, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao Hugo, pela força e encorajamento permanente ao longo deste percurso.

À Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, pela forma como sempre me encorajou, apoiou e orientou, nesta caminhada investigativa.

À professora e alunos da Escola nº 52 de Lisboa, pela colaboração e disponibilidade demonstrada.

A todos os amigos e colegas, pelo apoio e amizade transmitida ao longo deste processo.

**palavras-chave**

didáctica de línguas, imagens das línguas, representações, estereótipos, atitudes, diversidade intralinguística, variação linguística, variante, variedade, dialecto, norma-padrão.

**resumo**

Com este estudo pretende-se diagnosticar e descrever as imagens da diversidade intralinguística, veiculadas por alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola de Lisboa, no ano lectivo de 2005/2006.

O enquadramento teórico encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, é focado o aspecto da variação linguística do português europeu (PE) utilizado em Portugal continental e insular, tendo em conta que todas as formas que a língua assume, na sua variação, têm o mesmo estatuto linguístico, sem que isso implique a desvalorização da variedade-padrão. Realça-se a importância da sensibilização para a diversidade intralinguística, como forma de reconhecer e valorizar a riqueza que essa diversidade encerra.

Na segunda parte, procede-se à aproximação do conceito de imagem, tendo em conta que ele é constituído, fundamentalmente, na convergência dos pontos de vista teóricos dos campos disciplinares da Psicologia Social, da Sociolinguística e da Didáctica de Línguas (DL).

Com vista à recolha dos dados, procedeu-se à implementação de um plano de intervenção didáctica, composto por dez sessões, tendo sido utilizados diferentes instrumentos de recolha e uma metodologia de análise e tratamento dos dados de tipo etnográfico, com características de investigação-acção.

Foram construídas categorias de análise, a partir do quadro teórico e do confronto com os dados recolhidos, organizadas em duas categorias: imagens/representações dos locutores e imagens/representações das variedades intralinguísticas.

Os resultados mostram que os alunos chegam à escola com imagens estereotipadas acerca das diferentes variedades intralinguísticas e seus locutores, algumas delas de pendor marcadamente negativo, que fazem parte da nossa realidade sociolinguística.

Como conclusão do nosso estudo, realça-se a importância de uma reflexão aprofundada acerca do fenómeno imagético, que poderá fornecer informação importante para que professores e outros intervenientes educativos possam encontrar, em conjunto, métodos de trabalho, em contexto escolar, que coloquem as imagens e estereótipos ao serviço de uma educação linguística que promova o desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas em relação à diversidade e aos seus locutores.

**keywords**

Language didactics, images of languages, representations, stereotypes, attitudes, intra-linguistic diversity, linguistic variation, variant, variety, dialect, standard variety.

**abstract**

The aim of this study is to diagnose and describe intra-linguistic images transmitted by 4th graders from a primary school in Lisbon, during the school year 2005/2006.

The theoretical framework is divided in two parts. In the first part the focus goes to the aspect of the linguistic variation of the European Portuguese spoken both on mainland and the islands. This was done considering that every form the language takes on its variation, has the same linguistic status without implicating any devaluation from the standard variety. The importance for the sensibilization of intra-linguistic diversity is also focused as a way to recognize and value the wealth that it has. In the second part, we approach the concept of image considering that it is mainly built with the convergence point of the disciplines of social Psychology, Sociolinguistic and Language Didactics.

In order to collect the data, we implemented a didactical intervention plan composed by 10 sessions. Data were collected through different instruments and the methodology of analysis is ethnographical with action research characteristics.

The analysis categories, drawn from the confrontation between the theoretical framework and the data, were the following: images/representations of the speakers and images/representations of the intra-linguistic variety.

The results show us that students come to school with stereotyped images towards the different linguistic varieties and its speakers, some of which clearly negative which are part of our social linguistic reality.

As a conclusion of our study, we have to emphasize the importance to a deeper reflection about the phenomenon of images, which may provide important information for teachers and other educational actors to find together working methods in the school context.

These methods should put the images and stereotypes at the center of language education aiming at the development of positive behaviours and attitudes towards diversity and their speakers.

## Índice

<i>O Júri</i> .....	iii
<i>Agradecimentos</i> .....	iv
<i>Resumo</i> .....	v
<i>Abstract</i> .....	vii
<b>Introdução</b> .....	6
Apresentação do trabalho de investigação .....	6
<b>Capítulo 1. Diversidade intralinguística</b> .....	10
Introdução .....	10
1.1. Variação e mudança linguística no espaço e no tempo.....	11
1.2. Variantes do português .....	12
1.3. Variedades do português europeu: os dialectos diatópicos continentais .....	14
1.3.1. Os dialectos insulares .....	19
1.3.2. Variedades sociais: os sociolectos .....	20
1.3.3. Variedades situacionais: os registos linguísticos .....	22
1.3.4. Variação histórica ou diacrónica.....	23
1.4. Para uma clarificação do conceito de norma linguística .....	25
1.4.1. A diversidade intralinguística e a norma-padrão .....	28
1.5. O sistema educativo e a diversidade intralinguística .....	32
1.5.1. A importância da sensibilização para a diversidade intralinguística .....	36
<b>Capítulo 2. Imagens da diversidade intralinguística</b> .....	40
Introdução .....	40
2.1. Aproximação ao conceito de “imagem/representação” .....	42
2.1.1. Representações sociais.....	43
2.1.2. Representações linguísticas .....	46
2.1.3. A noção de “imagem” e os “conceitos vizinhos” .....	49
2.1.3.1. Motivações e atitudes.....	49
2.1.3.2. Estereótipos e preconceitos.....	51

2.1.4. Propriedade do conceito de “imagem” em Didáctica de Línguas .....	54
2.2. A investigação e as imagens intralinguísticas: alguns estudos .....	56
2.2.1. As imagens e a norma linguística .....	57
2.2.2. As imagens e o mito da superioridade/inferioridade linguística.....	63
2.2.3. As crianças e as imagens da diversidade intralinguística .....	65
<b>Capítulo 3. Metodologia</b> .....	70
Introdução .....	70
3.1. Contexto de intervenção .....	70
3.1.1. Selecção e caracterização da escola.....	70
3.1.2. Caracterização da turma e da professora .....	71
3.2. Enquadramento metodológico do estudo.....	72
3.2.1. Uma abordagem etnográfica com características de investigação-acção .....	74
3.2.2. Implementação do plano de intervenção.....	78
3.2.3. As sessões do plano .....	80
3.2.4. Os instrumentos de recolha de dados.....	86
3.2.4.1. Transcrição das sessões de implementação .....	86
3.2.4.2. Fichas de acompanhamento .....	86
3.2.5. Os instrumentos e categorias de análise.....	87
3.2.5.1. Imagens/representações dos locutores .....	89
3.2.5.2. Imagens/representações da diversidade intralinguística .....	90
<b>Capítulo 4. Análise e discussão dos dados</b> .....	94
Introdução .....	94
4.1. Imagens/representações dos locutores .....	94
Síntese da análise .....	107
4.2. Imagens/representações da diversidade intralinguística.....	109
Síntese da análise .....	136
<b>Capítulo 5. Conclusão</b> .....	140
Introdução .....	140

5.1. Considerações finais e principais conclusões .....	140
5.2. Limitações do estudo .....	144
5.3. Perspectivas de desenvolvimento .....	144
<b>Bibliografia</b> .....	146
<b>Anexos</b> .....	159
Anexo 1. Ficha de acompanhamento do vídeo (2ª e 3ª sessões).....	160
Anexo 2. Respostas à 1ª questão da ficha de acompanhamento do vídeo (2ª e 3ª sessões).....	162
Anexo 3. Respostas à 2ª questão da ficha de acompanhamento do vídeo (2ª e 3ª sessões).....	166
Anexo 4. Transcrição de excertos da gravação áudio da aula (4ª sessão) .....	170
Anexo 5. Ficha de acompanhamento (5ª sessão) .....	173
Anexo 6. Respostas à ficha de acompanhamento (5ª sessão) .....	176
Anexo 7. Ficha de acompanhamento do registo áudio (6ª e 7ª sessões).....	178
Anexo 8. Respostas à 1ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (6ª e 7ª sessões) .....	180
Anexo 9. Respostas à 2ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (6ª e 7ª sessões) .....	184
Anexo 10. Categorização das respostas à 2ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (6ª e 7ª sessões) .....	189
Anexo 11. Transcrição de excertos de gravação áudio da aula (8ª sessão) .....	195
Anexo 12. Transcrição de excertos de gravação áudio das (9ª e 10ª sessões).....	197
Anexo 13. Quadro-síntese das ocorrências por subcategorias: locutores .....	199
Anexo 14. Quadro-síntese das ocorrências por subcategorias: variedades intralinguísticas .....	201
Anexo 15. Quadro-síntese das ocorrências por subcategorias: falares .....	203

### Índice de mapas

Mapa I. Divisão dialectal de Portugal continental .....	17
Mapas II e III. Áreas lexicais no território português .....	18

## Índice de quadros

Quadro 1. Habilitações literárias dos encarregados de educação .....	71
Quadro 2. Plano de intervenção didáctica.....	79
Quadro 3. Quadro-síntese dos instrumentos de recolha de dados .....	87
Quadro 4. Categorias de análise dos dados.....	89
Quadro 5. Dados analisados na categoria “Imagens/representações dos locutores” .....	94
Quadro 6. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores do Norte de Portugal e Porto.....	95
Quadro 7. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores das Beiras.....	97
Quadro 8. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores de Lisboa e Vale do Tejo .....	98
Quadro 9. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores do Alentejo.....	100
Quadro 10. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores do Algarve.....	103
Quadro 11. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores da Madeira .....	105
Quadro 12. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores dos Açores.....	106
Quadro 13. Dados analisados na categoria “Imagens/representações da diversidade intralinguística .....	110
Quadro 14. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade do Norte de Portugal e Porto.....	111
Quadro 15. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade das Beiras .....	113
Quadro 16. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade de Lisboa e Vale do Tejo .....	115
Quadro 17. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade do Alentejo.....	116
Quadro 18. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade do Algarve.....	117
Quadro 19. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade da Madeira .....	119
Quadro 20. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade dos Açores.....	120
Quadro 21. Opinião dos alunos acerca dos diferentes falares .....	124
Quadro 22. Já conhecias a palavras anho?.....	131
Quadro 23. Conheces mais palavras diferentes? .....	131
Quadro 24. Achas importante conhecer estas palavras? Porquê?.....	132

### Lista de abreviaturas

BBC – British Broadcasting Corporation [pronúncia]

BE – Black English

CP – Competência plurilingue

DL – Didáctica de Línguas

HCE – Hawaiian Creole English

I-A – Investigação-acção

LBEB – Lei de Bases do Ensino Básico

LM – Língua Materna

NYC – New York City [pronúncia]

PB – Português brasileiro

PE – Português europeu

RL – Representações linguísticas

RS – Representações sociais

SE – Standard English

TLEBS – Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário.

## **Introdução**

### **Apresentação do trabalho de investigação**

No meio das dúvidas e indecisões que nos invadiram ao iniciar esta aventura investigativa, apenas uma certeza sobressaiu: queria um trabalho relacionado as línguas capaz de promover a cultura intralinguística na população escolar, particularmente nas camadas mais jovens, no início do seu percurso escolar.

Inicialmente indecisa, a nossa caminhada na construção desta investigação fez-se passo a passo, com avanços e recuos a que nos levou o confronto entre as diferentes teorias e as encruzilhadas e bloqueios do trajecto, aliados à nossa reduzida experiência nestas andanças.

Os trabalhos na área da sociolinguística, a partir da década de 60, vieram caracterizar com mais precisão as relações entre a língua e a sociedade. A língua começa a ser percebida como um fenómeno social, “maleável” e diversificado, instrumento de comunicação entre indivíduos, que vivem em sociedades também elas diversificadas, geográfica, social e culturalmente (cf. Castro, 2001). Neste sentido, a língua enquanto sistema unitário é considerada pelos especialistas como uma abstracção, uma vez que os diferentes usos, no espaço e no tempo, evidenciam a existência de variantes e, dentro destas, de muitas variedades, todas igualmente válidas, do ponto de vista linguístico. Cada uma delas funciona para a comunidade que a fala como factor de diferenciação e de identidade linguística e cultural. Nesta medida, não há dialectos ou variedades melhores ou piores. Todas as variedades são estruturadas e adequadas às necessidades linguísticas dos seus falantes, embora só uma delas seja considerada padrão e instituída como norma. É em relação ao padrão que as variedades podem ser contrastadas e posicionadas (cf., por ex., Mateus, 2005; Cunha & Cintra, 2000).

No entanto, se de um ponto de vista estritamente linguístico e funcional não há variedades superiores e inferiores, a verdade é que são evidentes os preconceitos e ideias feitas da sociedade em geral relativamente aos diferentes falares e variedades intralinguísticas não padronizadas. Geram-se, assim, imagens e estereótipos linguísticos e sociais relativos a essas variedades e aos seus falantes, que podem, de alguma forma, dificultar a aprendizagem e as relações interpessoais e intergrupais.

O nosso estudo surge, então, da convicção de que, por um lado, os alunos, ao iniciarem a sua formação escolar, já possuem imagens e estereótipos que podem levar à discriminação dos locutores de variedades distintas do português-padrão e que, por outro lado, os professores devem estar solidamente preparados para saber intervir pedagogicamente face a esta realidade.

A nossa participação no projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*<sup>1</sup> foi um incentivo que nos despertou o “desejo de conhecer e, se possível intervir” (Alarcão, 2001: 136), clarificando as nossas motivações iniciais e o interesse por esta temática.

De facto, este projecto apresenta perspectivas de investigação cujo objectivo se centra na descrição das imagens das línguas, em diferentes contextos, bem como na identificação dos factores que influenciam a sua formação, dinâmica e desenvolvimento. Tudo isto orientado para a planificação de um trabalho educativo com as línguas mais diversificado. Através deste projecto colhemos orientações teóricas e metodológicas importantes para o nosso trabalho.

Centrámos o nosso estudo em alunos do Ensino Básico, porque acreditamos que as imagens e estereótipos começam a construir-se cedo, durante a infância, e resultam do posicionamento observado nos familiares mais próximos e nos pares da própria criança e do «contacto com pessoas que de alguma forma são ‘diferentes’» (Strecht-Ribeiro, 1998:83).

Com efeito, o meio sociocultural e linguístico em que vivemos modela a nossa visão do mundo e parece explicar a maneira como cada um constrói a realidade. A bibliografia consultada, nesta área, evidencia que as imagens também se (re)constróem em contextos escolares, na medida em que a intervenção sobre elas é um meio de desenvolver nos sujeitos competências e valores que se enquadram numa cultura de plurilinguismo. Daí considerarmos de primordial importância que a identificação dessas imagens se faça em sala de aula, num trabalho empreendido em conjunto com os alunos. Deste modo, as atitudes e imagens de pendor negativo que o aluno traz para a escola poderão ser, posteriormente, analisadas e (re)perspectivadas, no sentido da sua desconstrução, num trabalho de sensibilização para a diversidade intralinguística.

---

<sup>1</sup> Coordenado por Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro), atribuído através dos fundos FEDER, no âmbito Eixo 2, Medida 2.3 do POCTI – Programa Operacional “Ciência, Tecnologia, Inovação”, do QCA III

Acreditamos que o nosso estudo apresenta pertinência científica, no âmbito da Didáctica de Línguas (DL), uma vez que a diagnose das imagens das variedades intralinguísticas pode ser uma mais-valia ao nível da intervenção educativa, dado que uma intervenção sobre elas é um meio de desenvolver valores direccionados para a sensibilização e reconhecimento do diverso dentro da língua.

Devido às limitações temporais e à complexidade do tema, o nosso estudo limita-se a diagnosticar e descrever as imagens/representações da diversidade intralinguística veiculadas pelos alunos e está estruturado em cinco capítulos.

Assim, centrando-se o nosso trabalho em questões ligadas às imagens/representações da diversidade intralinguística, começamos por caracterizar a diversidade existente na variante do português europeu (PE), falada no território nacional (**capítulo 1**).

Ao olharmos para a mancha dialectal do nosso país (ver Cintra, 1983), apercebemo-nos que o português, como qualquer língua viva, se apresenta internamente diferenciado em variedades, que divergem quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário (cf. Cunha & Cintra, 2000). Face a esta constatação, iremos debruçar-nos mais detalhadamente sobre os seus “eixos de variação” (Feytor Pinto, 2001) e, de um modo particular, sobre a sua variação diatópica ou geográfica. Realçaremos a necessidade de se dar espaço à diversidade intralinguística, para que não se continue a perpetuar a ideia de que há variedades melhores do que outras.

Depois deste primeiro momento, procurámos uma aproximação ao conceito de imagem/representação (**capítulo 2**). O conceito, para além de relativamente recente, com as primeiras ocorrências encontradas em Zarate (1993), Dabène (1997) e Zarate & Candelier (1997), só nos últimos anos tem vindo, paulatinamente, a tomar um lugar central em DL (cf., por ex., Araújo e Sá & Pinto, 2006; Billiez, 2006; Mariko, 2005; Moore, 2001).

Procurámos reunir um conjunto de trabalhos realizados sobre contextos de educação, de forma a compreender a relação que os sujeitos vão estabelecendo com as línguas e as suas variedades, nas múltiplas dimensões (crenças, comportamentos, atitudes, preconceitos). Esses estudos ajudaram-nos a identificar quadros teóricos e conceitos de referência que pudessem vir a mostrara-se relevantes para o nosso estudo.

Depois desta aproximação ao conceito, avançámos para aspectos relacionados com a metodologia do estudo (**capítulo 3**), nomeadamente a caracterização da turma e do plano de intervenção didáctica levado a cabo, composto por dez sessões desenvolvidas em contexto escolar, no quadro da gestão do currículo destes alunos, e de acordo com a opção metodológica de análise e os instrumentos de recolha de dados que julgámos os mais adequados para o nosso estudo.

Apresentamos, seguidamente, a análise e discussão dos dados do nosso estudo (**capítulo 4**), procurando responder à seguinte questão investigativa:

- Que imagens/representações da diversidade intralinguística possuem os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Com esta questão investigativa estabelecemos os seguintes objectivos para o nosso estudo:

- Identificar e descrever as imagens que os alunos de uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola nº 52, de Lisboa, evidenciam face à diversidade intralinguística da variante do português europeu, no território nacional, e aos seus falantes;
- Conceber actividades que permitam identificar e trabalhar essas imagens em sala de aula

As conclusões a que chegámos (**capítulo 5**) permitem-nos reflectir, quer acerca do espaço do conceito de imagem em DL, quer sobre as limitações do estudo e perspectivas futuras.

## Capítulo 1. Diversidade intralinguística

### Introdução

*“...Essa diversidade original do galego-português falado pode ser...perfeitamente aceitável já que qualquer língua é, naturalmente, diversificada nos seus usos.”*

(Mattos e Silva, 1987:7)

Esta constatação de Mattos e Silva dá-nos a entender que a diversidade pode ser uma antiquíssima característica da língua portuguesa. Trata-se de um fenómeno que decorre, essencialmente, de factores geográficos, temporais, sociais e situacionais e se reflecte nas diferentes configurações que a língua assume, nos diversos espaços onde é falada. Deste modo, a variação espacial e social da língua portuguesa apresenta feições típicas em cada local onde é utilizada. Juntando-se a essas variações, as normas, configuradas a partir de um “dialecto de prestígio”, que é considerado como modelo para a sociedade de cada local, são também diferenciadas (cf. op. cit:2).

Verifica-se, assim, que a língua portuguesa, nesta sua caminhada de séculos, na área descontínua em que é falada, evoluiu e registou variações e mudanças, que se traduzem na existência de uma inegável diversidade nas suas realizações. Pode-se, hoje, falar de duas variantes nacionais plenas – a variante portuguesa, geralmente designada por “português europeu” ou PE, e a variante brasileira, conhecida por “português brasileiro” ou PB, constituídas por uma multiplicidade de variedades ou dialectos (cf. Faria, 1993; Mateus, 2005). Além destas variantes, há ainda a considerar uma variante moçambicana e uma variante angolana “que se acham em formação” (Castro, 2004:15).

Ao nosso estudo interessa, fundamentalmente, a variante do PE, utilizada no continente e ilhas atlânticas. Começaremos por tentar clarificar o conceito de variação e mudança nas suas diferentes formas, visando uma melhor compreensão da diversidade existente na língua portuguesa enquanto sistema linguístico e, de um modo especial, da diversidade existente dentro da variante do PE, utilizada no espaço português. Faremos uma aproximação às diferentes variedades, nomeadamente às variedades geográficas ou diatópicas. Seguidamente, abordaremos a questão da norma linguística, procurando

clarificar o seu conceito, tendo em conta as diferentes perspectivas teóricas propostas pelos especialistas. Finalmente, iremos reflectir sobre as políticas educativas, face à diversidade intralinguística, e a importância da sensibilização para a diversidade intralinguística, em contexto escolar.

### **1.1. Variação e mudança linguística no espaço e no tempo**

Todas as línguas estão sujeitas a factores de mudança. A variação que daí decorre faz parte integrante da linguagem humana e pode ser estudada e descrita. De facto, facilmente nos apercebemos que a língua que usamos não é um objecto estático e acabado. Antes, parece um “corpo vivo”, maleável e diversificado, que segue o seu rumo, a sua evolução natural, como as demais instituições e manifestações da cultura e da civilização. (cf., por ex., Castro, 2004; Cunha & Cintra, 2000; Mateus, 2005). À medida que vai sendo utilizada, toda a língua muda e varia:

“Varia ao longo da sua própria história como varia ao longo da vida dos falantes que a utilizam...Varia de região para região... varia em função do contacto com outras línguas, varia em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes, varia em função das próprias situações em que é utilizada” (Faria, 1993:33).

A variação pode, assim, ser definida “como a propriedade que as línguas têm de se diferenciarem sempre em função da geografia, da sociedade e do tempo...” (Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário – TLEBS, Ministério da Educação, 2004). Alguns autores utilizam o termo mudança para designar a variação no tempo, diacrónica ou histórica e, a par desta, o termo variação engloba as variantes nacionais, a variação dialectal no interior destas e as restantes formas de variação (ver, por ex., Mateus, 2002:7). De qualquer forma, os fenómenos de mudança e variação são processos que se encontram profundamente interligados e manifestam-se em várias dimensões. Muitas vezes, as descrições linguísticas, por conveniência prática, fazem abstracção do fenómeno de variação. Estudam a regularidade da língua enquanto sistema linguístico estável, composto de subsistemas também gramaticalmente estáveis, em relação aos quais todas as variedades devem ser contrastadas; “mas, na realidade, a língua vive através da diversidade” (Ferreira et al, 1996). Hoje, a variação sistemática está incorporada à teoria e à descrição da língua (cf. Cunha & Cintra, 2000:3).

As razões por que surgem variação e mudança entre formas da mesma língua são, pois, das mais diversas e relacionam-se com a natureza viva e mutável da linguagem que tem de acompanhar o evoluir da sociedade que a utiliza como meio de comunicação. Como resultado dessa variação e mudança, a língua que hoje falamos é diferente da que era falada há três ou quatro séculos atrás. Todas as coisas mudam e evoluem: os usos e costumes, as crenças, o modo de vestir, os meios de comunicação. O mesmo acontece com a língua. Não é apenas o léxico que muda. Também mudam as estruturas gramaticais e as regras da morfologia e da sintaxe, assim como muda o modo como se produzem os sons (cf. Castro, 1991a:11), “...novas regras surgem e começam a ser aplicadas, outras caem em desuso” (Mateus, 2005:25). A fala quotidiana começa a caracterizar-se pela ocorrência de palavras novas, para melhor servir a expressão do pensamento; criam-se palavras para representar objectos e ideias, enquanto outras deixam de ser usadas.

De um modo geral, os linguistas descrevem a variação de acordo com os diferentes factores que a determinam. Assim, quando a variação está relacionada com factores geográficos, fala-se em *variação diatópica*. A variação decorrente de factores socioculturais denomina-se *variação diastrática*. À variação que implica o conhecimento, por parte dos falantes, de um código socialmente estabelecido para cada situação, dá-se o nome de *variação situacional* ou *diafásica*. Fala-se de *variação histórica* ou *diacrónica* para designar as alterações progressivas que a língua sofre, ao longo dos tempos. Estas variações, em função do espaço geográfico, das camadas socioculturais e do tempo, dão origem a variantes e variedades (cf., por ex., Cunha & Cintra, 2000; Ferreira et al, 1996; Mateus, 2005).

## **1.2. Variantes do português**

A partir dos séculos XIV/XV, por circunstâncias de ordem política, o português separou-se do galego e, como qualquer outra língua, cresceu, tornou-se flexível, registou variações e mudanças, enfim, “viveu”, como sublinha Mateus (2005:15). Nesta sua deriva, o português, enquanto língua de cultura e instrumento de afirmação mundial de diversas sociedades, não podia deixar de apresentar diferenciação. De facto, a diversidade existe e revela-se, fundamentalmente, na existência de *variantes* e, dentro destas, de muitas variedades linguísticas, no extenso e descontínuo espaço geográfico em que a língua portuguesa é falada. As divergências, mais ou menos acentuadas, podem ser observadas

quer a nível fonético e lexical, quer a nível morfológico e sintáctico-semântico (cf., por ex., Bagno, 1999, 2003; Mateus, 1993; Mattos & Silva, 1987).

Mateus et al (1983) denominam “variantes ou normas as variedades de uma única língua utilizadas em diferentes países” (op. cit.:21). Estas autoras propõem duas variantes nacionais dentro do sistema linguístico português – a *variante do português europeu* e a *variante do português brasileiro*. A variante do PE é usada em Portugal continental e regiões autónomas dos Açores e Madeira. É igualmente adoptada como língua oficial em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e Timor Loro Sae. Perfilhando o mesmo entendimento, Castro (2004:15) refere que o sistema linguístico do português dispõe, no início deste século XXI, de “duas variantes nacionais plenas”, ou seja, as mesmas que Mateus et al (op. cit.) propõem. No entanto, reconhece que, além destas, se acham em formação, em África, uma *variante angolana* e uma *variante moçambicana*. Por sua vez, a TLEBS indica como diferentes “variedades do português: a variedade europeia, variedades africanas, e a variedade brasileira”, ou seja, o português como sistema linguístico comportaria, basicamente, duas variantes nacionais (Portugal e Brasil) e ainda variantes africanas. Dentro destas, segundo a mesma Terminologia, só o português de Angola (mais propriamente de Luanda) e de Moçambique “têm sido alvo de descrição”. Sabe-se que têm influências do contacto com outras línguas africanas, nomeadamente as do grupo *bantu*, faladas na África meridional, incluindo a totalidade do território de Moçambique e parte do de Angola (cf. Mateus et al, 1983; Gonçalves, 1989, 1996).

As variantes nacionais da língua portuguesa, como acontece com muitas outras línguas históricas, não apresentam uniformidade interna; os seus diferentes usos, no espaço e no tempo, “revelam a existência de variação nos diversos módulos da gramática da língua, permitindo, assim, em função quer de factores internos quer externos à língua, a caracterização de dialectos regionais, de sociolectos e de idiolectos ou registos individuais” (Faria, 1993:34).

Deste modo, quando se fala em variação intralinguística, distinguem-se, em primeiro lugar, as variedades decorrentes do afastamento no espaço geográfico, seguindo-se as variedades ligadas a outros factores, nomeadamente sociais (cf. Garmadi, 1983:28). No entanto, lembra a mesma autora (op. cit.), não podemos considerar os factores geográficos e sociais completamente independentes um do outro. Na realidade, a relação

entre estes dois factores é, frequentemente, muito complexa: o afastamento de alguns grupos no espaço geográfico pode ter tido causas sociais, assim como algumas variedades praticadas num único e mesmo ponto do espaço geográfico podem ter sido originadas por variedades geográficas. Aliás, nos nossos dias, com o desenvolvimento da sociolinguística, a tendência dos especialistas aponta para uma teoria que responde à dinâmica da diversidade linguística, de acordo com toda a inter-relação dos factores geográficos, sociais, psicológicos, tempo e situação que actuam no complexo operar de uma língua (ver, por ex., Alvar, 1982; Boyer, 1996; Castro, 2001; Cunha & Cintra, 2000; Faria, 1993; Ferreira et al, 1996; Mota, 2001; Santos, 2002). É nesta perspectiva que Mattos e Silva (1987) define o conceito de dialecto:

“Por dialecto se entende na linguística as variedades de uma língua histórica que caracterizam formas de falar específicas de lugares, estratos sociais, faixas etárias, com seus registros próprios quanto à formalidade da situação de comunicação, daí as designações metalinguísticas de dialectos diatópicos, dialectos diastráticos, dialectos diacrónicos” (op.cit:7).

Dado que no nosso estudo se pretende, fundamentalmente, abordar a diversidade dialectal da variante do PE, utilizada no território nacional, vamos, seguidamente, debruçar-nos sobre as variedades geográficas continentais ou dialectos diatópicos.

### **1.3. Variedades do português europeu: os dialectos diatópicos continentais**

O espaço geográfico português é consideravelmente homogéneo, de um ponto de vista linguístico, quando comparado com o de outros países europeus. A diversidade linguística não se apresenta de forma aguda. Alguns especialistas hesitam mesmo em falar de dialectos (cf. Castro, 2001). Contudo, a diversidade existe. Há diferenças dialectais dignas de registo, essencialmente de natureza fonética e lexical (cf. Cunha & Cintra, 2000; Mateus, 2005). Assim, facilmente se nota que a fala utilizada nas diversas regiões possui características próprias, que distinguem um falante beirão ou nortenho, por exemplo, de um falante alentejano ou madeirense. Se é verdade que se trata de uma variação no espaço, não é menos verdade que os seus limites nem sempre são claros, observando-se um contínuo dialectal ao longo do qual desaparecem algumas características dialectais e emergem outras (cf. Feytor Pinto, 1998:13).

De acordo com Mattos e Silva (1987), a diversidade dialectal geográfica ou diatópica portuguesa tem sido detalhadamente estudada e descrita desde os começos do século XX “...graças sobretudo ao trabalho de três mestres da dialectologia portuguesa – Leite de Vasconcelos, Paiva Boléo, Lindley Cintra...” (op.cit.:15).

Para Cintra (1983), o fundador da dialectologia científica em Portugal foi, efectivamente, Leite de Vasconcelos<sup>2</sup>, que “propõe uma classificação bastante simples em ‘grupos primários, secundários e terciários’, a que chama *dialectos*, *subdialectos* e *variedades*” (op. cit.:125). O mesmo autor destaca ainda outros dialectólogos, como Paiva Boléo e Maria Helena Santos Silva<sup>3</sup>, que distinguem, na sua terminologia, *dialectos*, *falares* e *variedades*” (Cintra, op. cit.:129), posição comentada por este autor, da seguinte forma:

“...não acompanho Paiva Boléo no hábito...de não empregar dialecto senão para variedades que se afastam muito profundamente umas das outras ou da língua padrão e de usar falar ou variedade para as que apresentem um menor grau de afastamento... prefiro seguir o costume bastante corrente (e que em Portugal já era o de Leite de Vasconcelos) de chamar dialecto a toda e qualquer variedade regional” (op.cit.:140-141).

De facto, a proposta de descrição e classificação das variedades do português, feita por Vasconcelos (1987), ainda hoje continua a guardar muito do seu valor. Todavia, é com base na *Nova Proposta* de Cintra (op. cit.), “mais baseada em factos linguísticos”<sup>4</sup>, que se desenvolve o nosso trabalho, no que diz respeito aos dialectos de Portugal continental.

Este autor (op. cit.:142-144) distingue, no PE falado no continente, dois grandes grupos dialectais: o dos *dialectos portugueses setentrionais*, mais conservadores do ponto de vista linguístico, e o dos *dialectos portugueses centro-meridionais*. Na sua opinião, um português do Sul (região dos dialectos centro-meridionais) reconhecerá, de imediato, um português do Norte (região dos dialectos setentrionais), pelos seguintes traços diferenciadores:

---

<sup>2</sup> A classificação dos dialectos portugueses foi feita, pela primeira vez, por este autor, em 1897, com a apresentação do seu “Mapa Dialectológico do Continente Português” (cf. Cintra, 1983:122).

<sup>3</sup> Estes autores propõem uma nova classificação dos dialectos, no seu “Mapa dos Dialectos e Falares de Portugal”, publicado em 1959-1962 (cf. Cintra, op.cit.:129).

<sup>4</sup> Cintra (op.cit.) considera que a proposta de Leite de Vasconcelos é, essencialmente, fundamentada na geografia.

- a “troca do *v* pelo *b*”, ou mais propriamente, a ausência da oposição fonológica entre os fonemas [v] e [b], numa área que inclui as províncias do Minho e Trás-os-Montes, Douro e Beira Litorais, e que leva a realizações como **binho**, **abó** por **vinho**, **avó** e, por hipercorreção, a realizações como **voi** por **boi**;

- a “pronúncia do *s* como *x* ou como *j*”, ou seja, a realização áptico-alveolar, mais ou menos palatalizada, dos fonemas [s] surdo e [z] sonoro, que se verifica nas Beiras e Norte de Portugal, “conhecida pelo nome de *s beirão*”: **x**aber, **coj**er por **s**aber, **co**ser;

- a “pronúncia do *ch* como *tx* ou *tch*”, isto é, a permanência da distinção fonológica em posição inicial de sílaba entre o fonema [tʃ], representado pelo grafema *ch* e o fonema [tʃ], representado pelo grafema *x*, numa área constituída pelas províncias do Minho, Trás-os-Montes, Beira Alta<sup>5</sup> e Baixa: **tch**ave, **tchu**va por **ch**ave, **chu**va;

- a “pronúncia de *ou* como *o-u* ou *â-u*”, ou com maior rigor, a conservação do ditongo [ow], em diferentes realizações, correspondendo à grafia tradicional *ou*, como em **ou**ro, numa área que corresponde ao Minho, Trás-os-Montes, Douro e Beira Litorais.

Por sua vez, um português do Norte não terá dificuldade em reconhecer como um dos traços mais típicos de um português do Sul a “passagem de *ei* a *e*” ou mais precisamente, a monotongação do ditongo [ej]<sup>6</sup>, que se conserva na grafia oficial, e na língua falada padrão, originadora de pronúncias como *fera* por *feira*, *ferrêro* por *ferreiro*.

Cintra (op. cit.:151-159) distingue ainda, dentro de cada um dos grandes grupos de dialectos, unidades menores, que se caracterizam por alguns traços comuns. No português setentrional, partindo como sempre de traços fonéticos, faz a distinção entre um grupo de dialectos *transmontano-alto minhoto* e um grupo *baixo-minhoto-duriense-beirão*. O autor isola, dentro do segundo grupo, essencialmente, a região do Baixo Minho e Douro Litoral, que inclui o falar popular do grande Porto. Os traços mais vincados são: a ditongação do [e] e do [o]<sup>7</sup> acentuados, como por exemplo, **pjeso** por *peso*, **pworto** por *porto*.

No português centro meridional, o autor admite a separação de um grupo de *dialectos do centro-litoral* e de um grupo do *centro-interior e sul*. Dentro deste último grupo, destaca a variedade da Beira Baixa e Alto Alentejo, que tem como principais

---

<sup>5</sup> Verificámos este fenómeno, bastante acentuado, nalgumas aldeias do concelho de Oliveira de Frades, Beira Alta.

<sup>6</sup> Na região de Lisboa este ditongo realiza-se com a pronúncia [aj] (cf. Cunha & Cintra, 2000).

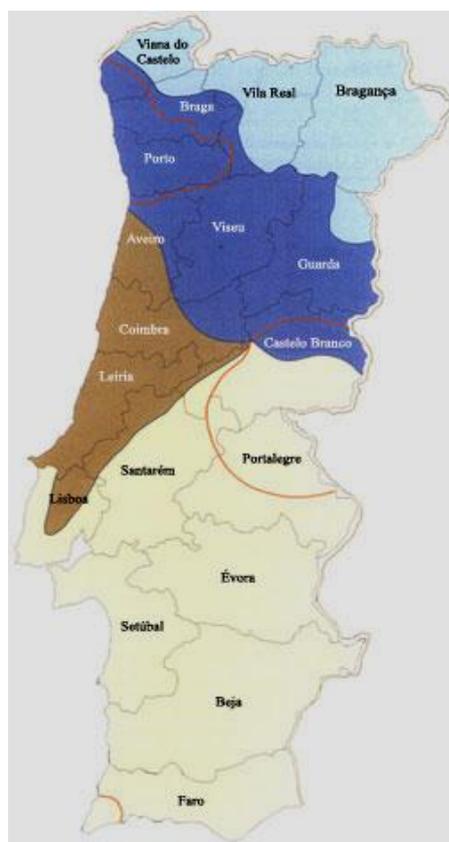
<sup>7</sup> Verificámos esta ditongação, muito acentuada, no lugar de São Pedro da Afurada, concelho de Vila Nova de Gaia, durante a recolha de informação para o nosso estudo.

núcleos urbanos Castelo Branco e Portalegre, onde se registam profundas alterações do timbre das vogais, tais como a articulação do *u* tónico como [ü]: **tü**, **mü**la, por *tu* e *mula*; a queda da vogal átona final grafada *-o*, ou a sua redução ao som [ə] : **tü**d(ə), **cop**(ə) por *tudo* e *copo*<sup>8</sup>. Isola, ainda, a zona do ocidente algarvio, em que se observam coincidências com a região anteriormente mencionada, no que diz respeito às vogais, mas o *a* tónico evoluiu para um som semelhante a *o* aberto; por exemplo, a palavra *bata* é pronunciada quase *bota*.

No mapa seguinte, adaptado de Cintra (1983), por Segura & Saramago (2001), podemos observar a divisão dialectal de Portugal continental, de acordo com a caracterização acima apresentada.

**Mapa I. Divisão dialectal de Portugal continental**

Dialectos portugueses setentrionais	
	Dialectos transmontanos e alto-minhotos
	Dialectos baixo-minhotos-durienses-beirões
Dialectos portugueses centro-meridionais	
	Dialectos do centro litoral
	Dialectos do centro interior e do sul
	Limite de região subdialectal com características peculiares bem diferenciadas



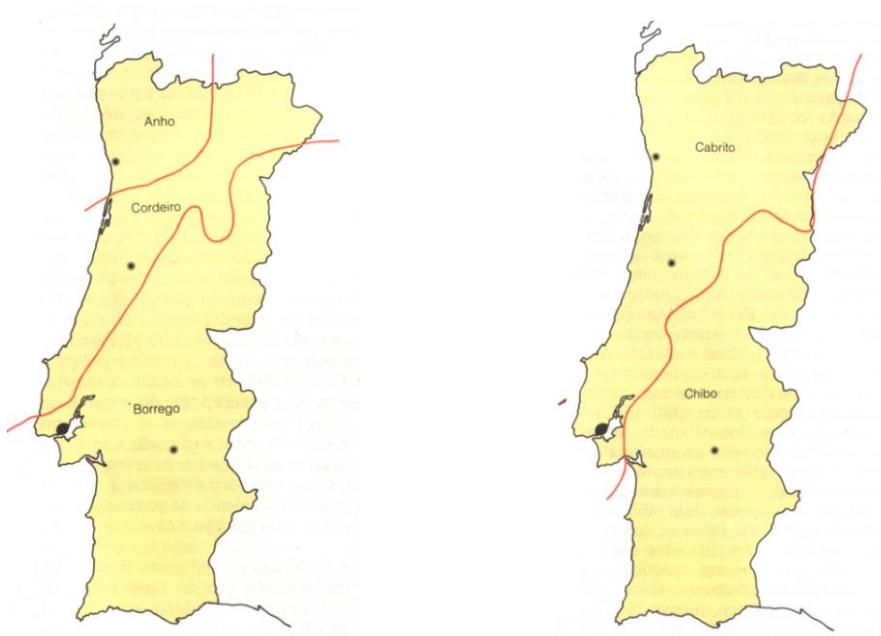
(Adaptado de Cintra, 1983, por Segura & Saramago, 2001).

De acordo com Cunha & Cintra (2000), não são só os traços fonéticos que distinguem os grupos dialectais portugueses do continente. Há também particularidades

<sup>8</sup> Observámos estes fenómenos, mais ou menos acentuados, em Nisa, distrito de Portalegre.

morfológicas, sintáticas e lexicais. Por exemplo, *os dialectos centro-meridionais* opõem-se, frequentemente, aos *setentrionais* “por neles se designar um objecto ou noção com um termo de origem árabe, enquanto nos últimos permanece o descendente da palavra latina ou visigótica” (op. cit.:18). É o caso da oposição *almece/soro* (líquido que se separa do leite quando este coagula ou quando se forma o queijo); *ceifar/segarr* (cortar os cereais quando estão maduros). Talvez ainda seja mais frequente a oposição lexical entre os dialectos do noroeste e centro-norte, de carácter conservador e os dialectos do sul e leste de Portugal, caracterizados por inovações de vários tipos. Estão neste caso, por exemplo, as oposições de *cordeiro* e *borrego* a *anho* (cria da ovelha) e de *chibo* a *cabrito* (cria da cabra). A designação *anho*, usa-se no Minho; *cordeiro*, numa região correspondente a Trás-os-Montes, Beira Litoral e Estremadura; *borrego*, nas Beiras interiores, Ribatejo e Algarve. A designação mais antiga de *cabrito* ocupa uma área coincidente com as de *anho* e *cordeiro*; a forma *chibo* tem a mesma distribuição da de *borrego*, como se pode verificar nos mapas que a seguir apresentamos, ligeiramente adaptados de Cintra (1983), por Castro (1991b):

### Mapas II e III. Áreas lexicais no território português



(Adaptados de Cintra, 1983, por Castro 1991b)

### 1.3.1. Os dialectos insulares

Os dialectos falados nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, além das afinidades com os *dialectos centro-meridionais*, exibem características específicas.

Com efeito, tomando em conta os traços atrás apontados, verifica-se que os dialectos insulares apresentam um sistema de duas sibilantes (surda e sonora) com realização predorsodental, mas não existe, nem a neutralização da oposição entre [v] e [b], nem a africada [tʃ], dos dialectos setentrionais do continente. Quanto à monotongação dos ditongos decrescentes [ow] e [ej], apenas no dialecto da ilha de S. Miguel se operou a monotongação característica dos dialectos centro-meridionais portugueses; o ditongo [ow] reduz-se, normalmente, a [oj], mas a redução de [ej] a [e] é fenómeno esporádico; só ocorre na ilha de S. Miguel. Nas restantes ilhas dos Açores e da Madeira, os ditongos permanecem (cf. Cunha & Cintra, 2000:19; Ferreira et al, 1996).

Na opinião de Segura & Saramago (1999), “os dialectos insulares, madeirenses e açorianos, não foram ainda objecto de descrições de conjunto rigorosas e aprofundadas” (op. cit.:707). De facto, apesar dos numerosos trabalhos a que têm dado lugar, o conhecimento que temos sobre eles continua a ser parcelar e baseado em dados fragmentados. Contudo, os estudos dedicados aos dialectos das ilhas atlânticas portuguesas são, de uma maneira geral, coincidentes, ou seja, destacam os dialectos da ilha da Madeira e de S. Miguel, como sendo os que apresentam especificidades próprias (cf. op. cit.).

No que se refere à ilha de S. Miguel, os mais característicos de entre os traços que afastam os seus dialectos das outras ilhas coincidem, curiosamente, com alguns traços que caracterizam as regiões da Beira Baixa, do Alto Alentejo e, parcialmente, os observados no ocidente do Algarve (cf. Cunha & Cintra, 2000:19): “...o dialecto *micaelense* apresenta as vogais palatais [ü] a [ö] que correspondem, respectivamente, a /u/ e /o/ (como em *uva*, [ü]va; *pouco*, p[ö]co; *boi*, b[ö]i; *piolho*, pi[ö]lho) e a elevação do /o/ tónico para [u], como em *doze*, d[u]ze; *amor*, am[u]r” (Mateus, 2005:20).

No arquipélago da Madeira, nota-se, essencialmente, a ditongação do *u* tónico em [aw] e o *i* tónico em [aj], que leva a pronúncias como [ˈlawα] por *lua* ou [ˈfajλα] por *filha*; “por outro lado, a consoante *l*, precedida de *i*, palataliza-se: [ˈvajλα] por *vila*, [ˈfajλα] por *fila* (confundindo-se, deste modo, *fila* com *filha*)” (Cunha & Cintra, op. cit.).

Até aqui, falámos dos dialectos ou variedades geográficas do PE. Mas, como referimos anteriormente, a variação pode resultar, também, das mais ou menos acentuadas

diferenças socioculturais – diferenças que se fundam em diversos factores (económicos, étnicos, educacionais, profissionais, sexuais, etários...). Estas variações consubstanciam-se nos chamados dialectos sociais ou *sociolectos* (cf. Mateus: 2005:22), que referiremos, rapidamente, no ponto seguinte, já que o nosso estudo incidirá, fundamentalmente, sobre as variedades geográficas.

### **1.3.2. Variedades sociais: os sociolectos**

O homem vive integrado numa sociedade, com a sua organização própria, os seus grupos, que se caracterizam por certos níveis culturais e de escolarização. Estes factores podem condicionar os sistemas de conhecimento e de crenças que vão adquirindo, traduzindo-se, frequentemente, em usos diferenciados da língua. Com efeito, cada grupo social utiliza códigos linguísticos e comportamentos que o distinguem dos demais e permitem, dentro do grupo, a identificação mútua. As variedades linguísticas decorrentes dos diferentes grupos sociais a que pertencem os falantes denominam-se dialectos sociais ou simplesmente *sociolectos* (cf. Ferreira et al, 1996:481).

Os trabalhos na área da sociolinguística chamam cada vez mais a atenção para o facto da língua ser um fenómeno social e cultural que constitui um elemento de identificação do falante com a comunidade envolvente. A sociolinguística aparece, assim, como uma disciplina que oferece uma perspectiva diferente para a observação dos fenómenos linguísticos: a língua é percebida como instrumento de comunicação social, maleável e diversificada em todos os seus aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também elas diversificadas, social, cultural e geograficamente.

Hoje, linguistas e sociolinguistas reconhecem, unanimemente, que todos os falantes usam um determinado sociolecto, de acordo com o contexto social em que estão inseridos (ambiente cultural, socioeconómico e educacional (cf. op. cit.), embora, durante muitos anos, tivesse sido convicção generalizada que os sociolectos falados pelas classes desfavorecidas, com pouca ou nenhuma instrução, eram linguisticamente pobres e inadequados à explicitação verbal de conceitos científicos e filosóficos. No entanto, estudos desenvolvidos pelos sociolinguistas<sup>9</sup>, a partir da década de 60, vieram provar que as crianças pertencentes às camadas populares não escolarizadas dominam sociolectos

---

<sup>9</sup> Ver, por exemplo, Labov (1972).

perfeitamente estruturados. Não há insuficiências decorrentes das suas características linguísticas e o seu raciocínio mostra-se tão eficiente como o das crianças das classes cultas.

Não se pode dizer que um sociolecto é melhor ou pior do que qualquer outra variedade intralinguística; todos são adequados às necessidades e características da comunidade que os fala e igualmente válidos, enquanto instrumentos de cognição e de comunicação (cf. Soares, 1996). Esta autora sublinha que os sociolectos evidenciam, geralmente, a existência de regras que são aplicadas de maneira sistemática e não aleatória. Estas “regras de gramática popular” mostram-se, por vezes, mais lógicas e mais económicas que as regras da gramática-padrão.

A diferenciação sociolectal reside, essencialmente, no vocabulário. Mas também devemos ter em conta outros aspectos como a pronúncia, a morfologia e a sintaxe. Assim, ouve-se, por vezes, pronunciar *sarralheiro* por *serralheiro*, *rabuçado* por *rebuçado*, ou utilizar construções como *a gente vamos sair*, em vez de *a gente vai sair* (cf. Duarte, 2001a:222).

Existem ainda sociolectos que exprimem a diversidade social e o desejo de diferenciação de um grupo em relação à sua comunidade linguística de pertença mais alargada, através do vocabulário utilizado. É o caso das *gírias* que se podem definir como “códigos forjados por determinados grupos com o objectivo de se tornarem completamente ininteligíveis para os não iniciados” (Ferreira et al, op. cit).

Nas palavras de Pinto (s/d)<sup>10</sup>, determinadas variedades linguísticas são muito permeáveis aos “modismos”, ou seja, aos “modos de dizer ou de falar”. A gíria estudantil é uma delas; “os modismos” constituem, ali, verdadeiras senhas identitárias do grupo. Ainda de acordo com a mesma autora, de um ponto de vista de linguística interna, “modismos” como “super”, “vamos nessa”, “altamente”, podem ter diversas constituições léxico-sintácticas; “podem mesmo afectar apenas o aspecto fonético da língua, quando se trata da divulgação de modos específicos de pronunciar as palavras, como é o caso muito recente da pronúncia de ‘líderes’ com o ‘e’ fechado ou de prémio Nob(é)l com acentuação na

---

<sup>10</sup> Pinto, A. G. “As modas no modos de dizer”: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1479.pdf> (consultado na Internet em 15 de Outubro de 2006).

última sílaba” (op. cit.) . Já de um ponto de vista sociolinguístico, podem ter diferentes alcances socioculturais, diferentes funções no discurso.

De acordo com o que foi referido, facilmente se depreende que o facto de os falantes se encontrarem expostos a diferentes sociolectos pode contribuir para marcar a língua que as crianças trazem para a escola. Com efeito, “...a maior parte dessas variedades é, como toda a língua ou dialecto materno, inconscientemente adquirida, transmitindo-se no uso quotidiano e natural da palavra...” (Ferreira et al, 1996:481).

Diferentes dos sociolectos são os *registos linguísticos*, que decorrem da situação em que se produz a fala, como vamos verificar no prosseguimento da abordagem às diferentes variedades decorrentes da variação linguística.

### **1.3.3. Variedades situacionais: os registos linguísticos**

Desde a infância, todo o indivíduo começa a adquirir e desenvolver uma “competência situacional” que vai melhorando com o tempo, muitas vezes à custa de comentários prescritivos e censuras diversas: “cette compétence permet au locuteur de moduler son discours – des points de vue lexical et/ou phonétique et/ou syntaxique – selon les différentes situations dans lesquelles il intervient...” (Boyer, 1991b:16).

Nesta perspectiva, a variação situacional está relacionada com os diversos estilos que um falante pode usar consoante a situação comunicativa em que participa: a relação que tem com o seu interlocutor, as características múltiplas dos interlocutores, o assunto a tratar, as diversas circunstâncias do acto de comunicação (lugar, momento, ambiente, etc.). Deste modo, conforme a situação mais ou menos formal em que se encontra, cada falante pode usar diversos estilos ou *registos linguísticos* que Hawkins (1996) define como “...a variety of language that is not typically identified with any speech community but is tied to a communicative occasion or context (op. cit.:175).

Os diferentes registos linguísticos decorrem, pois, das circunstâncias em que se produz a fala. Os trabalhos de linguística referem-se, com frequência, à fala familiar ou coloquial. Assim, “a supressão da vogal...em palavras como *sabe*, pronunciado [sáb] costuma relacionar-se com a fala coloquial e fluente, tal como a realização de uma semivogal, [j], em palavras como *criado*, pronunciado [krjádu] (e não [kriádu])” (Mateus, 2005:22). Mas, como sublinha a mesma autora, a variação decorrente dos diferentes registos linguísticos “vai muito para além destes exemplos de pronúncia”. Assim, por

exemplo, uma conversa telefónica “exige determinada informação que substitui as indicações dadas pelos interlocutores quando estão em presença um do outro” (id: ib).

O meio de comunicação utilizado determina, igualmente, certas características de registos linguísticos: o discurso utilizado por um locutor de televisão é diferente daquele que utiliza no seu dia-a-dia e difere, até, do discurso utilizado por um locutor de rádio. Do mesmo modo, a linguagem que utilizamos numa conversa informal num café com amigos, no trabalho, em família, no futebol, ou no elevador de um prédio, em suma, a linguagem utilizada na conversação coloquial quotidiana, não é a mesma que utilizamos, por exemplo, numa entrevista para obter emprego ou quando nos dirigimos a pessoas hierarquicamente superiores, em que é manifesta a preocupação em utilizar expressões correctas do ponto de vista normativo.

Devemos ter em conta, também, que o uso oral de uma língua se diferencia do seu uso escrito, não só no domínio fonético, como nos domínios morfológico e sintáctico “e na repetição de bordões linguísticos próprios da língua oral” (Mateus, 1983 et al:32). Do mesmo modo, uma conversa através da Internet apresenta características particulares por adaptação a esse meio de comunicação e informação.

Cada indivíduo, por outro lado, usa preferencialmente determinados termos, tem hábitos discursivos próprios que, de certa forma, o caracterizam. Este modo próprio de usar a língua denomina-se *idiolecto* (cf. Ferreira et al, op. cit.).

#### **1.3.4. Variação histórica ou diacrónica**

A língua acompanha o evoluir da sociedade que a utiliza, através dos tempos: “essa evolução temporal, essa *mudança diacrónica* ou *histórica* é um dos aspectos mais evidentes da variação inerente a qualquer língua” (Mateus, 2002:18).

As mudanças *diacrónicas* não se dão aleatoriamente; apresentam tendências gerais que resultam num grau observável de regularidade, seja a nível fonológico e morfológico, seja a nível sintáctico (cf. Faria, 1993:37). Na mudança linguística, factores linguísticos e sociais mantêm uma inter-relação estreita. Por exemplo, palavras eruditas, que são empregadas apenas por falantes cultos, mantêm-se, geralmente, inalteráveis através dos tempos, sempre próximas das suas origens, porém, as palavras que são usadas por todos vão sofrendo, gradualmente, modificações inevitáveis.

As mudanças históricas não provocaram, entre nós, rupturas entre a linguagem medieval e a moderna, como aconteceu com o inglês e o francês. No entanto, as mudanças vão-se desenrolando, a ritmos diferentes, aqui e ali; e o percurso evolutivo da língua, que vem do passado, continuará, inevitavelmente, para o futuro (cf. Castro, 2001). Se hoje repararmos no falar de um adolescente e no falar dos seus avós, as diferenças sintáticas, fonéticas e sobretudo lexicais são evidentes. No entanto, só o tempo permite verificar quais são as inovações que se implantam no sistema linguístico e quais são aquelas que não passam apenas de um efeito passageiro da “moda”. Como refere (Mateus, 2005:23), as palavras podem estender ou reduzir os seus significados. Tomando alguns exemplos desta autora, verifica-se que certas palavras, como, por exemplo, *estremecida*, que, noutros tempos, significava *tremida e muito amada*, actualmente, mantém apenas o primeiro significado; *meter* é usada hoje, com frequência, em lugar de *pôr*, por influência do francês *mettre* e o vocábulo *capturar* substitui, por vezes, *captar*, do inglês *to capture*. Do mesmo modo, ninguém utilizaria, algumas décadas atrás, termos como *cota* (adulto), *bué* (muito) ou *vazar* (sair), habituais entre a juventude de hoje, assim como ninguém emprega, nos nossos dias, por exemplo, formas do futuro como *verrei* (verei), *querrei* (quererei), que encontramos no *português antigo*, desde os primeiros documentos escritos até ao fim do século XIV; demonstrativos como *aqueste*, *aquesto*, *aquesta*, em uso no *português médio*, durante o século XV, mas substituídos progressivamente, por *esse*, *este*, *esta*; ou vocábulos como *enquerer* (inquirir), *finger* (fingir), correntes no *português clássico*, desde o século XVI ao século XVIII (cf. op. cit.:17).

Apesar da existência de diversidade dialectal, há sempre uma certa homogeneidade e unidade, que permitem a intercompreensão entre os falantes, mantidas através da eleição de uma variedade, entre outras, a qual actua como modelo, como ideal de perfeição linguística, enfim, como norma (cf. Cunha Cintra, 2000). Falar de acordo com a norma, conhecer o que é correcto ou incorrecto no uso da língua é, de facto, uma preocupação que inúmeras pessoas denotam. Contudo, “este conceito é muitas vezes mal entendido...” (Mateus, 2005:24).

#### 1.4. Para uma clarificação do conceito de norma linguística

O conceito de *norma*, associado à determinação do que deve ou não ser considerado erro, não é novo no campo linguístico. Tem sofrido alterações ao longo dos tempos, exercendo maior ou menor peso no ensino da língua, consoante as ideologias e teorias linguísticas dos diferentes especialistas, que remetem para definições que, frequentemente, se confundem ou sobrepõem (cf. Alvar, 1982:37).

Deste modo, o conceito tornou-se muito difícil de precisar, sobretudo se sairmos da perspectiva da linguística tradicional e adoptarmos uma perspectiva sociolinguística. De qualquer modo, ordenamos algumas definições, visando clarificar, tanto quanto possível, o conceito de norma.

Na definição de Dubois et al (2004), norma é “ um sistema de instruções que definem o que deve ser escolhido entre os usos de uma dada língua se se quiser conformar a um certo ideal estético ou sociocultural. A norma, que implica a existência de usos proibidos, fornece o seu objecto à gramática normativa...” (op. cit.:435). Segundo os mesmos autores, a existência dessa gramática normativa ou gramática no sentido corrente do termo, baseia-se na distinção de níveis de língua (língua culta, língua popular...) e, entre esses níveis, define um como língua de prestígio a imitar.

Nesta perspectiva, a ideia de norma linguística surge ligada à descrição das línguas com a preocupação de fixar com precisão o “bom uso” e a “correção idiomática” e rejeitar as formas de falar “erradas”, “incorrectas”, “vulgares” e, como tal, desprestigiantes. Porém, estudos mais ou menos recentes sobre a norma mostram-nos longas reflexões que contemplam várias perspectivas. Há, por um lado, os que defendem os valores da “tradição” que associa o conceito de correção à “gramática logicista e latinizante” (Cunha & Cintra, 2000:5). Por outro lado, há os que consideram ser necessário o rompimento total com os modelos tradicionais, pois só “o povo tem poder criador e a soberania em matéria de linguagem” (op. cit.). Contra estas posições extremadas, levantam-se as novas correntes sociolinguísticas que, sem deixar de considerar uma norma geral, contemplam uma pluralidade de normas, de acordo com as variedades linguísticas e as situações de uso. Neste contexto, torna-se cada vez mais difícil elaborar uma definição acabada e completa de *norma linguística*.

Para Lafontaine (1986), cada variedade linguística obedece a *normas objectivas, prescritivas e avaliativas* ou *subjectivas*. Segundo a mesma autora, “la norme objective se

définit comme l'ensemble des règles qui régissent une variété linguistique donnée, ensemble que s'attachent à décrire, sans jugement de valeur, les linguistes" (op. cit.:16). Todavia, considera a mesma autora, mesmo admitindo que os linguistas descrevem todas as variedades, a sua atenção tende a incidir, essencialmente, sobre a "norma-padrão", a "língua-padrão", a "variedade-padrão", a "variedade standard", a "variedade central", a "variedade culta", em suma a "Norma". É esta variedade que serve de referência quando se coloca a questão de saber se um enunciado está correcto ou incorrecto ou quantos erros contém uma determinada frase. Em causa está não a maneira como se fala, mas como se deve falar. A *norma objectiva* torna-se, assim, um instrumento de prescrição, ou seja, uma *norma prescritiva* em relação à qual se define o valor, a hierarquização das variedades e registos linguísticos. É esta norma que "deve ser" ensinada e aprendida na escola, utilizada pelas pessoas cultas, pelos media.

Ao lado das normas objectivas e prescritivas, a autora distingue ainda outro tipo: as *normas avaliativas* ou *normas subjectivas*: «ces normes subjectives, relèvent des représentations et des attitudes des locuteurs, ou encore de ce qu'une linguiste française [Houdebine, 1983] appelle 'l'imaginaire linguistique'» (op. cit.).

A este respeito, o sociolinguista Boyer (1991b), sublinha : «'la norme', 'la règle' ont en commun deux directions sémantiques divergentes: d'une part, l'idée de précepte et d'imposition ; d'autre part, l'idée de fréquence, d'habitude majoritaire» (op. cit.:14). Este entendimento traduz-se na rejeição das formas linguísticas consideradas "erradas" ou "ilógicas, que diferem da norma socialmente privilegiada (cf. Santos, 2002:42). A norma surge, assim, ligada aos tradicionais modelos, dos quais derivam a disciplina e as regras que sustentam a correcção idiomática. Observar a norma é mostrar que se conhecem as regras que essas gramáticas definem como normalizadas para falar sem "erros".

O segundo sentido de norma "...réfère à une économie de la langue, à son mode de fonctionnement habituel et aussi d'adaptation, lequel garantit la satisfaction des besoins langagiers, sans autre intervention que celle, spontanée et inconsciente, des locuteurs" (Boyer, op. cit.). No entanto, escreve o mesmo autor, esta aceção de norma, baseada no funcionamento habitual da língua, não é unanimemente reconhecida. De facto, a escolha da *norma-padrão*, que funciona como modelo a imitar pelos falantes dos outros dialectos, assenta, essencialmente, em factores sociopolíticos, históricos e até pedagógicos (cf. Ferreira et al, 1996; Mota, 2001; Mateus 2005...).

De acordo com Branca-Rosoff (1996:89), sob o termo único de “norma” confrontam-se uma *acepção prescritiva* que institui os usos normalizados, em nome de um sistema de valores, e uma *acepção descritiva* que se limita a registar o que são os “usos habituais” na sociedade, ou seja, as práticas frequentes. Nesta perspectiva, não é “normalizado” dizer, por exemplo, “o autor que eu mais gosto é Eça”, ou “o prédio que o Paulo vive é moderno”, embora estas formas sejam geralmente aceites em alternância possível a “o autor de que eu mais gosto é Eça”/ “o prédio em que o Paulo vive é moderno”, uma vez que se usam com frequência, e se justificam do ponto vista linguístico (cf. Mateus, 2005:27).

Alvar (1982), depois de reflectir sobre diversas definições de norma, destaca que predominam dois princípios para a sua definição: um que se baseia no ideal do “bom uso” da língua, seguindo os modelos literários, o prestígio social que, num dado momento, funciona como modelo ideal para os falantes desse idioma e que permite distinguir o uso correcto do uso incorrecto da língua; outro que consagra a ideia de “uso habitual”, generalizado e sistemático das formas linguísticas. Este autor contrapõe à ideia geral que predomina na definição de norma, como o comportamento linguístico que deve aceitar-se ou imitar-se, o facto de haver “...otras *normas* que no gozan de semejante prestígio, pero que existen, se realizan y incluso podrán batallar contra la que se propone como única consideración válida” (op. cit.:38). O autor considera, assim, que não há somente uma norma, mas sim uma pluralidade de normas que concorrem para uma certa vitalidade e mudança linguísticas. Se não aceitarmos este princípio – continua “...nos estamos enfrentando con los principios que rigen en dialectología (que non son otros que los de la variación lingüística...” (op. cit.:39). Deste modo, Alvar faz a distinção entre norma geral, que se funda no uso correcto da língua, e outras normas que denomina “particulares”: “para mí, *norma general* es corrección democráticamente conseguida y aceptada; *normas particulares*, cada una de las que existen minoritariamente y que son realizaciones del sistema reducidas a grupos limitados” (op.cit.:55). O autor reconhece, assim, a existência de variedades regionais e locais, no entanto, dá primazia à norma-padrão:

“la norma local es respetable, pero no merece desdén el código de mayor difusión. Porque no puede olvidarse que el sistema supralocal es obra colectiva de generaciones y generaciones y de todas las regiones de una nación, que su prestigio

es el prestigio de la colectividad y que no hay posibilidad de hacer una lengua independiente de los individuos que la necesitan” (op.cit.:51-52).

No nosso entender, Alvar revela uma perspectiva equilibrada e actualizada da norma. Sem deixar de fazer menção ao conceito mais comum associado à norma – a correcção: “negar la corrección como principio es aspirar a la anarquía...” (op. cit.:55), combina as perspectivas tradicionais com as correntes modernas baseadas no uso habitual da língua (cf. Santos, 2002:67).

Tendo em conta que do ponto de vista estritamente linguístico não há hierarquia entre as variedades de uma língua (cf., por ex., Stubbs, 1979; Edwards, 1982; Mota, 2001; Faria, 1993), vamos reflectir, na continuação do nosso trabalho, acerca do papel da norma-padrão face à diversidade intralinguística.

#### **1.4.1. A diversidade intralinguística e a norma-padrão**

A variedade padronizada, considerada variedade culta e de prestígio, está ligada, de alguma forma, às classes dirigentes, às economias mais desenvolvidas, aos grandes escritores, às universidades e instituições de cultura. O processo de padronização pode ser, deliberadamente, conduzido pelos governos e suas instituições oficiais, que codificam e normalizam a variedade eleita, criando gramáticas, dicionários, prontuários ortográficos. Tal variedade, ou seja, a *norma-padrão*, é depois difundida pela escola e pelos meios de comunicação social, assumindo na comunidade linguística funções de referência, de ensino e de unificação dos seus membros (cf. Bagno, 2003). À variedade-padrão estão ligados “os sentimentos de identidade nacional, nacionalismo, lealdade, orgulho e solidariedade linguística” (Dias, 2002:5).

No que diz respeito ao PE, falado em Portugal, o padrão situa-se, geograficamente, segundo alguns autores, na faixa do litoral-centro entre Lisboa e Coimbra (cf., por ex.: Peres & Mória, 1995; Ferreira et al, 1996; Feytor Pinto, 1998, Duarte, 2001a). Segundo a TLEBS (Ministério da Educação, 2004), a norma-padrão, aquela que é utilizada no ensino, na televisão, na rádio e nos jornais é, actualmente, a variedade de Lisboa. Faz, no entanto, referência ao facto de, até há décadas atrás, se considerar que a língua-padrão era a variedade falada num eixo imaginário Lisboa-Coimbra, devido ao antiquíssimo prestígio da Universidade de Coimbra.

De facto, o dialecto de prestígio corresponde, normalmente, ao que se fala na região onde estão sediados os órgãos do poder. Mas, se hoje as instituições que desempenham o poder político estão implantadas na região de Lisboa, houve um tempo em que o dialecto falado no interior das Beiras determinava a pronúncia correcta (cf. Mateus, 2005:26). Seguiu-se, depois, uma progressão diastrática que levou a pronúncia meridional centro-sul a ganhar prestígio na capital e a tornar-se a norma-padrão. No entanto, Faria (1993) lembra: “...o conceito de ‘prestígio’, de natureza social, vai mudando ao longo do tempo, pelo que as ‘normas’ linguísticas se tornam sensíveis às mudanças e elas próprias mudam, reflectindo nos usos a interferência de outras forças e factores de natureza exterior à própria língua” (op. cit.:35).

De facto, como foi referido anteriormente, a língua segue o seu rumo, a sua evolução natural; criam-se palavras novas, outras caem em desuso: “Algumas mudanças afectam apenas uma parte do território, outras vão-se desenrolando a ritmos diferentes aqui e ali...” (Castro, 2001:24-25). Por vezes, aparecem vestígios linguísticos de outros tempos, supostas infracções à norma-padrão que, no entender de Bagno (2003), são “verdadeiros ‘fósseis’ linguísticos, que recebem o nome técnico de arcaísmos” (op. cit.:119), como este de que nos dá conta Castro (2001):

“Em Moimenta da Beira, há algum tempo, um aluno contou aos seus colegas um caso recente e excitante. E rematou assim, para o caso de eles presenciarem o mesmo: *Vós até vos passaides!* Teremos para com a linguagem destes adolescentes a atitude crítica habitual, reprendendo o uso levemente transgressor do verbo *passar-se* com o sentido de ‘ficar entusiasmado e fora de si’, sabe-se lá por que causas? Mas não estão eles, ao mesmo tempo, a preservar o tratamento por *Vós*, que os romanos nos ensinaram a dedicar a um interlocutor colectivo e que a sociedade urbana trocou por um complexo sistema de *Vocês*, *Os senhores* e outras variantes que não sabe gerir?... Como catalogar esta variedade de português?...” (op. cit.:25).

Devemos chamar-lhe incorrecção ou, como se interroga o autor, “língua medieval, língua de hoje ou língua do futuro?” (op. cit.). De facto, como refere Castro, o arcaísmo “passaides” não consta das nossas gramáticas históricas, que dão a sequência *passades*>*passaes*>*passais*. Estamos, assim, perante “uma forma híbrida que compacta duas formas verbais distintas e que se sucedem no tempo” (op. cit.) A dificuldade em

classificar situações como esta traduz o que por vezes acontece na prática: a nossa dificuldade em conviver com a diversidade.

Com efeito, quando se analisam cientificamente estes supostos “erros”, chega-se à conclusão de que todos eles têm uma lógica, uma razão de ser; obedecem a regras coerentes. Nada acontece por acaso. Assim, em vez de se acusar alguém de estar a falar incorrectamente, é mais justo procurar conhecer a “gramática da língua” dessa pessoa, compreender as suas regras, que são diferentes das regras tradicionais (cf. Bagno, 2005:2). Há que ter em conta a coexistência de gramáticas a que, geralmente, se chamam variedades internas ou dialectos, “eles próprios com variantes internas, donde se pode chegar a uma malha de caracterização ainda mais fina...” (cf. Mota, 2001:29).

Deste modo, os diferentes dialectos ou falares não devem ser avaliados «em comparação com o dialecto de prestígio, considerado a norma-padrão culta e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, como ‘incorrectos’, ‘ilógicos’ e até ‘feios’» (Soares, 1986:41), pois “quando alguém fala uma língua, fala, na realidade, num dialecto dessa língua, dialecto esse que pode ser, ou não, aquele que é encarado como variedade principal ou norma do conjunto” (Feytor Pinto, 2001:102).

Na realidade, a língua portuguesa que a todos une é falada diferentemente nesta ou naquela região, sem que isso constitua obstáculo para o mútuo entendimento. A riqueza do português reside nessa pluralidade, na possibilidade de ser falado de diferentes maneiras.

Nesta medida, os falantes da língua-padrão não devem considerar que esta é a única forma autorizada de falar português, nem os falantes das outras variedades criticar, por exemplo, o falar de Lisboa, por este também desrespeitar certas regras do “bom uso” da língua, quando pronunciam *pexinho*, em vez de *peixinho*, *crecher* em lugar de crescer, ou *ovâlha* por ovelha. Não se pode pretender que o lisboeta fale com a pronúncia do portuense ou este com sotaque da capital, assim como não se poderá pretender que o transmontano e o madeirense tenham idêntica pronúncia (cf. Amaral, 1976:52):

“A riqueza do idioma consiste nas suas variantes sintácticas e nos registos fonéticos. E as línguas são organismos vivos, que se remancham e remanejamos a eles mesmos; que podem provir do norte ou do sul, que possuem uma qualidade miscível, de miscigenação, que deixam de ser pertença de, para se constituírem como leitões de nações...” (Baptista-Bastos, 2000:20).

Mas, se todas as formas que a língua assume na sua variação são estruturadas, complexas, lógicas e, do ponto de vista linguístico, igualmente válidas e têm o mesmo estatuto linguístico, Mateus (2005) interroga-se se faz sentido falar-se de norma-padrão, ou seja, da escolha, entre as variedades da língua, de uma que se aceite como modelo e seja utilizada no ensino da língua materna. Defende, no entanto, que a existência e aceitação de uma variedade-padrão é necessária “como referência da produção linguística e como garante da aceitabilidade de um certo comportamento no contexto sociocultural em que estamos inseridos” (op. cit.:27): só assim se sabe como corrigir a linguagem dos alunos; e como decidir, sem dúvidas, “o que se pode aceitar e o que se deve reprovar” (op. cit.). Deste modo, a norma tem justificação de carácter pedagógico, assim como de carácter histórico, sócio-político, comunicativo e até, em certas circunstâncias, torna-se um instrumento de cidadania, nas sociedades contemporâneas. Todavia, a mesma autora (op. cit.) reconhece que, nos nossos dias, há vários factores que concorrem para a aceitação e definição da norma-padrão, pelo que não se pode tomar o seu modelo exclusivamente das gramáticas normativas e dos autores consagrados. Com efeito, “escolhendo estudar apenas a língua escrita, e ainda assim, escrita pelos grandes escritores, a Gramática Tradicional deixou de fora todo o universo da língua falada...” (Bagno, 2005:1).

Na mesma linha de pensamento, Carvalho (1999) sublinha que, embora seja imprescindível o ensino de uma variante central, “...por imperativos de uniformização e defesa do património nacional...” (op. cit.:60), deve-se ter em conta o facto de existirem diversas variedades consagradas pelos usos, de acordo com as situações de comunicação e respectivas intenções; ou seja, o ensino da variedade normativa deve fazer-se, preferencialmente, mas sem desrespeito pela riqueza patrimonial linguística.

Nesta ordem de ideias, a norma-padrão, como defende Cintra (2000), deve funcionar como “força centrífuga da inovação”, como já foi referido, e, ao mesmo tempo, como “força centrípeta da conservação”, garantindo, assim, apesar da diferenciação, a superior unidade da língua portuguesa. De acordo com Duarte (2001a), os professores também têm um papel importante a desempenhar na preservação da língua como património e instrumento de identificação de um povo “que não se compadece, nem com atitudes laxistas de oralização anarquizante, nem com tentações puristas, ao arrepio das grandes tendências de mudança linguística” (op. cit.:223).

Nesta perspectiva, o reconhecimento da diversidade intralinguística, em contexto escolar, deve passar pela sensibilização dos alunos para o reconhecimento da existência de outras variedades dentro da língua, encarando essa diversidade como uma riqueza a defender e a valorizar (cf. Mota, 2001; Faria, 1993).

De qualquer forma, é em relação à norma padrão que a escola e o ensino explícito da língua mantém uma relação preferencial e institucional e, por consequência, é ela a variedade predominantemente utilizada nos meios de comunicação social e nos documentos escritos (cf. Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:37). Por outro lado, é na própria escola que muitas vezes melhor se evidenciam as diferenças entre os falantes das diversas camadas sociais e variedades linguísticas que geram discriminação e fracasso “...já que a escola usa e quer ver usada a *variante padrão* socialmente prestigiada” (Soares, 1986:17).

Vamos, então, seguidamente, reflectir sobre as directrizes do nosso sistema educativo relativamente ao tema que temos vindo a desenvolver, realçando a importância da sensibilização para o diverso dentro da língua, tendo em conta que se trata de um património rico que a todos compete preservar e defender (cf., por ex., Castro 2001; Mota, 2001; Simões & Araújo e Sá, 2002).

### **1.5. O sistema educativo e a diversidade intralinguística**

No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, apresentam-se as competências essenciais do currículo nacional, quer em termos gerais, quer de forma específica, nas diferentes áreas disciplinares. No que diz respeito à diversidade linguística, uma das directrizes patentes nas Competências Essenciais daquele documento refere como competência específica da LM “o alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão” (Ministério da Educação, 2001:33).

Consideramos, no entanto, que no nosso sistema educativo, como nos sistemas educativos de numerosos outros países, a escola não contempla, de um modo geral, as variedades não padronizadas, como nos lembra Gagné (1983):

“L’école centrée sur le code a trop souvent tendance à ignorer ou à dévaloriser, parce que non conforme à la norme puriste, le langage de l’enfant qui arrive à l’école. Centrée exclusivement sur une langue mythique idéalisée, elle considère tout écart à l’écrit oralisé comme une faute ou une erreur ” (op. cit.:481).

Todavia, a língua que cada indivíduo aprende desde os primeiros anos de vida identifica a sua comunidade de inserção, o seu espaço geográfico e social. A criança, quando inicia o seu percurso escolar, já desenvolveu, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes, no meio onde vive e onde intervém:

“Certains chercheurs, dont McNeill par exemple (1966:99), affirment même que l’enfant a terminé l’apprentissage des structures linguistiques fondamentales dès l’âge de cinq ans et d’autres croient, a tort, que l’apprentissage de l’oral peut être considéré dès lors comme terminé” (Gagné, 1983:474).

Essas “aquisições linguísticas” seja baseadas na variedade-padrão, seja noutra qualquer variedade, parecem ser o veículo privilegiado para a aquisição de outros saberes, incluindo a língua de referência da escola.

Nesta medida, a língua materna de cada criança, quando se trata de uma variedade ou dialecto da língua de referência da escola, ou seja, da norma-padrão, não deve ser negligenciada. Por exemplo, a tendência para corrigir a pronúncia de origem dos alunos, “para evitar dificuldades na aprendizagem...” (Ferreiro & Teberosky, 1988:248), é frequente. Contudo, estas autoras, baseadas em pesquisas no terreno, junto de escolas do 1º Ciclo da cidade de Buenos Aires, defendem que a suposta “pronúncia correcta” “ignora as variantes dialectais, impõe a fala da classe dominante e, ao fazê-lo, introduz um conteúdo ideológico desde o próprio início da aprendizagem...” (op. cit.). As referidas autoras sublinham a importância das variedades dialectais dentro da mesma língua e salientam os perigos que podem advir para o sucesso educativo das crianças, quando estas são entendidas de forma discriminatória.

A este propósito, Kezen (2003) refere que nas escolas se privilegia o ensino da variedade-padrão, por se achar que ela é a única representação correcta de uma língua. Ora, como sabemos, o conceito de “certo” e “errado”, em termos linguísticos, não é mais que meramente uma questão social. Ao dizermos que em tal região se fala “melhor” do que noutra, estamos a alimentar o preconceito social que discrimina aqueles que não falam a língua-padrão. Habitualmente, rejeitamos um falante da modalidade não-padrão, porque o associamos à sua origem, e não porque fala de maneira diferente.

Entre nós, os princípios orientadores dos *Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, no que se refere à comunicação oral, também parecem apontar no sentido da não

discriminação dos falares associados à origem dos alunos: “a fala, permanentemente partilhada entre crianças e entre elas e o professor, não deve ser interrompida com correcções inibidoras...” (Ministério da Educação, 1998:145). De facto, a correcção no sentido da desvalorização e rejeição de um modo de falar pode ter reflexos negativos na auto-estima da criança, uma vez que, quando se rejeita o dialeto materno de uma criança, rejeita-se a mesma por inteiro, a ela com toda a sua família, com o seu grupo social de pertença (cf. Ferreira & Teberosky, op.cit.:258). Todavia, verifica-se que a escola, de um modo geral, não se mostra sensível às diferenças linguísticas, como também não proporciona uma intervenção pedagógica, metodologias, materiais e conteúdos diversificados, adequados à heterogeneidade cultural e linguística dos alunos (cf. Gonçalves, 2003).

Estas considerações levam-nos a reflectir sobre a forma como está a ser encarada, no nosso sistema educativo, a diversidade intralinguística. Convém referir, antes de mais, que a Reforma Educativa e a democratização da sociedade portuguesa da década de setenta trouxeram para o sistema educativo uma população escolar e docente social, cultural e linguisticamente heterogénea. A partir daí, o direito à educação passou a fazer parte dos “direitos inalienáveis” de todo o cidadão.

O currículo existente, elaborado centralmente para servir, essencialmente, o aluno médio oriundo das classes mais favorecidas, com “educogenia familiar consonante com a da escola” (Formosinho, 1991:8), tornou-se inadequado, uma vez que tal consonância não se verifica na escola de massas dos nossos dias, onde a diversidade cultural e linguística é muito maior.

Este fenómeno vem suscitar a necessidade de reorganizar o currículo tal como tinha sido entendido até aí, dado que o modelo centralizado e burocrático de o formular se revelou inadequado para “dar a todas as crianças e jovens... idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:33).

Com a entrada massiva de crianças e adolescentes na escola, as autoridades responsáveis pela definição da política educativa centraram as suas preocupações, fundamentalmente, na alteração dos conteúdos programáticos e no alargamento da escolaridade obrigatória, visando beneficiar as classes menos favorecidas da população e propiciar uma maior intervenção de todos na política educativa (cf. Pinto, s/d).

No que se refere às directrizes emanadas do Ministério da Educação, destaca-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº. 46/86, de 14 de Outubro, que se assume como principal documento norteador do Sistema Educativo Português. Este importante documento deixa transparecer a necessidade de mudanças tendentes a preparar todos os cidadãos para viverem numa sociedade onde são cada vez mais necessárias políticas educativas que contribuam para valorizar as pessoas e corrigir as assimetrias sociais e culturais (cf. Sim-Sim, Duarte & Ferraz, op. cit.). Entre os sucessivos Decretos que regulamentam a LBSE, assume maior importância o Decreto-Lei nº.286/89, que estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário e que aprova os respectivos planos curriculares.

O Decreto-Lei 6/2001 estabelece os princípios orientadores da organização e orientação curricular do Ensino Básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Podemos, assim, dizer que os esforços legislativos feitos nas últimas décadas “são apenas uma pequena parte de um vasto plano necessário para a valorização da diversidade e que aposte no fomento de um espaço de contacto intercultural na escola” (Simões, 2006:69). De facto, como lembra a mesma investigadora, o campo de actuação não pode limitar-se às directrizes legislativas, uma vez que muito do que se pode fazer nas nossas escolas “passa essencialmente pelo envolvimento concreto de pessoas, pela implementação de projectos e pela sensibilização da comunidade (de professores, mas também a comunidade alargada) para o facto de que é necessário respeitar a língua que o aluno traz como LM para a escola...” (op. cit:69).

Ao professor enquanto elemento que filtra, em última análise, todo o sistema, caberá concretizar a promoção educativa de cada um, através do respeito pelas diversas gramáticas identitárias. Olhando para o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a que nos referimos mais acima, as suas directrizes explicitam que “na escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (Ministério da Educação, 1998:145). Assim, facilmente se depreende que a responsabilidade de educação e de formação das crianças é atribuída, fundamentalmente, à escola e ao professor: “uma escola autónoma que permita adaptar o ensino à diversidade dos alunos...” (Formosinho, 1991:10).

Nesta medida, entendemos, como Duarte (2001b), que o conhecimento e utilização proficiente da língua portuguesa é um pré-requisito para o exercício da profissão de professor em geral, e de um modo especial, de professor do 1º Ciclo. De acordo com esta autora, um docente “competente” deve ter conhecimentos sólidos sobre as variedades socioculturais e geográficas presentes no português contemporâneo: “...tem de ter consciência de que as crianças que chegam à escola com uma variedade de origem distinta do português-padrão precisam de ser expostas a esta variedade, confrontadas com diferenças sistemáticas entre a sua variedade de origem e a a língua-padrão...” (op. cit.:31).

Para Carvalho (1999:60), é imprescindível o reconhecimento da variação dialectal. No entanto, reconhece a mesma autora, esta problemática só é correctamente resolúvel com criteriosa e substancial formação linguística de base do docente, nomeadamente do professor do Ensino Básico, cujo público se encontra em desenvolvimento linguístico sujeito a normas decorrentes da opção por uma variedade do português.

Estas considerações permitem-nos sublinhar que seria importante incluir na formação dos professores dos nossos dias uma reflexão aprofundada acerca da diversidade intralinguística. Porque, na verdade, só um professor consciente do percurso da língua e das variedades daí decorrentes, será capaz de realizar um trabalho de sensibilização dos alunos para o reconhecimento e respeito dessa diversidade que, como sabemos, constitui um património a preservar e valorizar.

### **1.5.1. A importância da sensibilização para a diversidade intralinguística**

Todas as línguas são importantes, no sentido em que representam uma cultura única. A diversidade linguística é, pois, um património precioso da humanidade; o desaparecimento de qualquer idioma representa o empobrecimento da reserva de saber e a perda de instrumentos para a comunicação intra e intercultural. O mesmo acontece com as diferentes variedades intralinguísticas. Cada maneira de falar expressa o pensar de cada região a respeito da vida e do mundo. Assim, as motivações, valores, hábitos, crenças, tradições, enfim, tudo o que faz parte da cultura de um povo ou de um grupo social têm vínculo à sua língua de origem (cf. Kezen, 2003). Quer isto dizer, que à diversidade linguística corresponde uma diversidade cultural, que devemos enaltecer e aprender a respeitar, como temos vindo a defender.

No nosso entender, esse objectivo só se consegue se os falantes conhecerem a sua língua materna e tomarem consciência da riqueza que ela encerra, na sua diversidade, ou seja, não esquecendo que:

“A existência de...variedades nacionais de uma mesma língua de partida pode e deve ser vista como uma mais-valia, a todos os níveis, pelo que se justifica defender a diversidade e combater a uniformização linguística através da imposição de uma norma comum e da estigmatização de variedades não-normativas” (Mota, 2001:28).

Assim, se o aluno for capaz de reconhecer e valorizar as diferentes variedades dialectais, vai aperceber-se de que a variedade-padrão é apenas uma entre o conjunto de todas as variedades e melhora o conhecimento da própria língua, através da comparação entre os diferentes dialectos e falares. Tal não implica a desvalorização da variedade de referência da escola, isto é, a norma-padrão, mas antes a capacidade de “conhecer e valorizar” a diversidade que a língua encerra (cf. Simões & Araújo e Sá, 2002:81).

A diversidade é o reflexo do percurso evolutivo da língua que vem do passado e prosseguirá, inevitavelmente, para o futuro. Assim, “o que vemos parece-nos uma diferença regional, estática, definitiva, mas não o é” (Castro, 2001: 25); trata-se, simplesmente, do ponto em que a língua está hoje, acrescenta o mesmo autor. Na realidade, “a língua vive através da diversidade” (Ferreira et al, 1996:480).

Desta forma, a sensibilização para a diversidade intralinguística assume aqui uma primordial importância. Essa sensibilização passará, necessariamente, pela criação de uma atitude positiva em relação aos diferentes falares, dialectos ou variedades da língua e aos seus locutores. Isto pressupõe “aceitar-se que uma língua acolhe diferentes gramáticas, a que geralmente se chama variedades internas ou dialectos: a variedade padrão / o dialecto padrão, a variedade alentejana / o dialecto alentejano, etc., eles próprios com variantes internas...” (Mota, 2001:29).

No entanto, constata-se que os falantes que chegam à escola com traços da sua variedade de origem são, por vezes, discriminados e constrangidos a abandonar o seu falar materno, acedendo ao padrão através dum processo “traumático” que os estigmatiza. O ideal seria que todos os que se identificam com variedades não padronizadas pudessem

manter o seu falar de origem e dominassem também o padrão, tornando-se, assim, “bilíngues” dentro da sua própria língua (cf. op. cit.:33).

Ao professor caberá, então, o importante papel de ajudar os alunos a lidarem, na sala de aula, com a diversidade intralinguística, encarando-a como forte elemento de identificação sociocultural. Desta forma, os locutores que se identificam com os dialectos e falares não-padronizados não podem ser discriminados, mas antes levados também a dominarem o padrão, de forma a poderem aceder a outros mundos socioculturais e laborais em pé de igualdade com todos os restantes cidadãos.

Sabemos que a escola é o lugar marcado pelo poder político para a orientação da sociedade, que adopta, naturalmente, a língua-padrão. Deste modo, cabe ao professor o importante papel de levar os alunos, durante o seu percurso escolar, a consciencializarem-se da diversidade que os rodeia e a aperceberem-se mais facilmente das particularidades de cada variedade. Essa consciencialização passará, em nosso entender, pelo despertar da curiosidade pelo diverso, pelo reconhecimento do seu valor e pela descoberta, respeito e aceitação do Outro:

“A promoção do respeito pela língua do outro é um importante indicador do respeito pelo outro. Com efeito, cada pessoa encara a sua língua materna como tendo um papel estruturador da sua personalidade e cada língua é vista pela comunidade que a fala como um produto cultural que está na base da sua identidade, do seu sentido de pertença – respeitar uma língua é respeitar o grupo cultural que a fala” (Feytor Pinto, 1998:9).

Torna-se, assim, necessário que o professor ajude as crianças a libertarem-se das crenças que povoam o seu imaginário sociolinguístico, de que a forma de falar de uma região é melhor do que outra. Estes juízos de valor, com origem na sociedade e sem razão de ser linguística, dão lugar, frequentemente, a imagens, atitudes e estereótipos que levam, consequentemente à discriminação dos locutores que veiculam falares diferentes da norma-padrão. E se a escola não é o único lugar de promoção e circulação dessas representações é, pelo menos, um lugar privilegiado, enquanto espaço de interacção e de construção colaborativa do saber.

Reveste-se, assim, de primordial importância conhecer a forma como os alunos se posicionam face à diversidade interna da língua, em contexto educativo. Só assim o

professor poderá ajudá-los a desconstruir preconceitos e imagens negativas, relativamente aos dialectos, que de alguma forma se diferenciam do padrão, bem como aos locutores que as utilizam e que, de alguma maneira, possam dificultar a aprendizagem e o relacionamento com o Outro. É acerca destas imagens que vamos reflectir no capítulo seguinte.

## Capítulo 2. Imagens da diversidade intralinguística

### Introdução

*“La notion de représentation, de plus en plus présente ces dernières années dans le champ de la didactique des langues comme dans la plupart des domaines voisins, ne se laisse pas appréhender facilement.”*

(Castellotti, 2001:22)

Todos os autores consultados concordam num ponto: a noção de *imagem/representação* é difícil de definir. Como sublinha Doise (1986), “la pluralité d’approches de la notion et la pluralité de significations qu’elle véhicule en font un instrument de travail difficile à manipuler” (op. cit.:83).

De facto, as representações constituem um campo de estudo particularmente complexo e ainda “mal balizado” teoricamente. Uma das razões apontadas para tal prende-se com o facto de se tratar de uma noção com estreita relação, entre outras, com as noções de estereótipo, atitude, mito e crença (com as quais, frequentemente, se confunde), e que Boyer (1996:16) inclui nos “imaginários sociolinguísticos”; outra, porque se encontra na intersecção de várias disciplinas emergentes no campo das ciências sociais e humanas (psicologia social, antropologia, sociologia, linguística...). Constata-se, assim, que os trabalhos neste âmbito se têm desenvolvido nos diversos domínios, “por motivos que se entrecruzam, a partir do campo global das ciências humanas, para desaguar no campo da pedagogia das línguas vivas” (Billiez, 2006:60).

Os especialistas, nomeadamente do meio escolar, “lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d’apprendre les langues, et à la réussite ou à l’échec de cet apprentissage ” (Castelloti & Moore, 2002:7). Conscientes da importância das representações, têm vindo a realizar-se vários colóquios e encontros, tendo em vista reunir consensos acerca do que é e pode ser a investigação em DL. Merece especial referência o colóquio realizado em Neuchâtel em 1996, organizado conjuntamente pelo *Institut Romand de Recherches et Documentation Pédagogique* (IRDP) e o *Centre de Linguistique Appliquée de L’Université de Neuchâtel*, que reuniu mais de 150 professores, formadores,

investigadores, quadros políticos e administrativos. Este colóquio tem a particularidade de ser o primeiro no género: “nous connaissons d’autres Colloques, consacrés aux images des enseignants, aux images dans l’enseignement, mais jamais aux images des langues” (Tschoumy, 1997:11).

A obra saída deste colóquio – *Les langues et leurs images* (Matthey, 1997b), reveste-se de primordial importância para professores, investigadores e todos aqueles que, a título pessoal ou profissional, vivem no seu dia-a-dia a problemática do plurilinguismo e da diversidade inter e intralinguística:

“Diférentes pistes d’analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l’élucidation et l’analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l’apprentissage. C’est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d’apprentissages linguistiques...” (Castellotti & Moore, op. cit.).

A investigação neste domínio tem vindo também a destacar o papel das *imagens/representações* no desenvolvimento da competência plurilingue, uma vez que podem ser potenciadoras do encontro com a diversidade e da construção da relação afectiva com o Outro (ver, por ex., Byram, 1997; Candelier & Hermann-Brennecke, 1993; Mariko, 2005; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005). É neste sentido que Byram (2002) sublinha: “...plurilingualism is not only a matter of competence but also an attitude of interest in and openness towards languages and language varieties of all kinds” (op. cit.:7). Esta dimensão atitudinal face à diversidade intralinguística remete-nos para as imagens, representações, atitudes e estereótipos dos sujeitos face às línguas e à sua multiplicidades de variedades.

Todavia, a polissemia ligada a este conceito torna necessária uma clarificação terminológica (cf. Castellotti, 2001). Assim, neste capítulo, iremos tentar, num primeiro momento, uma aproximação ao conceito de imagem, tendo em conta o seu carácter “nómada”, decorrente da sua deambulação através dos diferentes domínios disciplinares, até ser apropriado pela DL, domínio onde tem vindo a assumir uma carga semântica própria.

Num segundo momento, apresentaremos alguns estudos relacionados com as imagens da diversidade intralinguística, procurando compreender os factores envolvidos na sua construção e o impacto que elas parecem ter na acção dos sujeitos.

## **2.1. Aproximação ao conceito de “imagem/representação”**

Analisando estudos vários, situados na área investigativa da DL, podemos verificar que o conceito de *imagem* e de *representação* tem vindo a caminhar lado a lado, sem distinção, alternando, por vezes, com outros conceitos próximos, e conceptualmente mais estabilizados, tais como *atitude*, *preconceito* e *estereótipo* (cf., por ex., Castellotti, 1997; Marquilló, 1997; Pétillon, 1997; Matthey (Org.), 1997c; Pekarek, 1997; Wynants, 2002):

“Pris très souvent comme synonyme ou hyperonyme de ‘représentation’... et proche de ‘stéréotype’, il devient la notion-clé de plusieurs études qui essayent de décrire le rapport des sujets aux langues-cultures, ainsi que l’influence de ce rapport dans la communication interculturelle et dans les processus d’enseignement-apprentissage des langues (Araújo e Sá et al, 2007).

Embora seja utilizado, nos últimos anos, de forma crescente, em DL (cf. Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002), o conceito de imagem não se encontra, como disseram, estabilizado (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006). Daí o facto do termo circular, frequentemente, com sentidos não coincidentes e pouco precisos. Segundo Zarate (1997:5), as diferentes “declinações” que o conceito assume ou pode vir a assumir em DL estão relacionadas com o seu carácter imigrante de outros lugares cognitivos (cf. Sousa Santos, 1987; Araújo e Sá & Pinto, 2006).

De acordo com Matthey (1997a:319), os trabalhos que abordam a problemática das representações caracterizam-se pelas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas dos investigadores. No entanto, como defende a mesma autora, todas apontam para o mesmo objectivo comum: “mieux comprendre les modalités de savoir du sens comum” (op. cit.:317). Nesta perspectiva, a articulação dos campos disciplinares da psicologia social e das ciências da linguagem pode abrir um domínio de investigação muito interessante:

“A l’intérieur de cet espace, l’étude des représentations linguistiques pourrait bénéficier des apports théoriques de la psychologie sociale et, en retour, les

approches linguistiques et conversationnelles pourraient contribuer à mieux cerner la nature même des phénomènes langagiers à l'œuvre dans ces modalités particulières de connaissances que sont les représentations sociales...” (Matthey, op. cit.: 320).

De facto, estas relações de permeabilidade entre representações sociais e representações linguísticas/sociolinguísticas são positivas, uma vez que permitem conhecê-las melhor: a forma como são construídas, as funções que desempenham, a sua relação com o contexto social, contribuindo, deste modo, “à mieux cerner la nature même des phénomènes langagiers...” (op. cit).

Os especialistas em ensino/aprendizagem estão conscientes das diferentes perspectivas dos investigadores e do interesse em colocá-las em interacção. Por isso, actualmente, o conceito de imagem/representação em DL é tomado tendo em conta as diferentes perspectivas teóricas e os campos disciplinares que lhes fornecem a sua “carga semântica” (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006:227).

### **2.1.1. Representações sociais**

No que se refere à sua origem, o conceito de representação social está ligado a uma tradição europeia e essencialmente sociológica (cf. Herzlich, 1972). Com efeito, «c'est Durkheim qui proposa le premier le terme de 'représentation collective'» (Moscovici, 1976:25). Para Vala (2000), Durkheim manifesta a preocupação de justificar a especificidade e autonomia dos fenómenos sociológicos: as representações têm sempre a marca da realidade social, onde surgem, se reproduzem e misturam. De facto, Durkheim (1974) considera que a vida social é formada, essencialmente, de representações colectivas que, apesar de comparáveis às individuais, são radicalmente diferentes e exteriores a elas: “...les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles... elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leurs concours...” (op. cit.:40). As representações individuais serão fenómenos específicos, enquanto que as sociais servem de coesão social pela sua produção colectiva e pela circulação no discurso público. Para este autor, as representações são objecto de estudo da psicologia social, disciplina que tem como tarefa compreender de que forma as representações se chamam e se excluem, fundem umas nas outras ou se distinguem.

De facto, o estudo das representações sociais (RS) faz, tradicionalmente, parte do campo de investigação da psicologia social, “qui apparaît comme la science la plus à même

d'assurer une synthèse des connaissances sur la question” (Mannoni, 1998:8). Por sua vez, o estudo das representações linguísticas (RL) e das atitudes linguísticas, que tem largamente tematizado esta problemática, inscreve-se no campo das ciências da linguagem ou, mais propriamente, no campo da sociolinguística (cf. Matthey, 1997a:319).

A partir do início dos anos 60, o conceito de representação social passa a ocupar um lugar importante no domínio da psicologia social. Com efeito, Moscovici, com o seu estudo sobre a psicanálise – *La psychanalyse et son public* (1976), retoma o conceito de representação social, numa perspectiva psicossociológica, e produz todo um corpo de conhecimentos que vão servir de base a uma série de estudos posteriores sobre o aparecimento, natureza e estruturação das RS (cf. Castellotti, 2001:22).

Numerosos autores, depois de Moscovici (por ex., Abric, 1994; Doise, 1986; Herzlich, 1972; Jodelet, 1989), têm definido a noção de representação social nos seus trabalhos, e um número considerável de processos têm sido utilizados para ilustrar essas definições (cf. Pfeuti, 1996:3). As diferentes concepções, nem sempre coincidentes, tornam a noção de RS difícil de contornar. No entanto, têm o mérito de procurar explicitar o conceito com mais exactidão e alargar o seu alcance, como reconhece o próprio Moscovici (1986:34).

As RS têm funcionalidades específicas. Segundo Abric (op. cit.:15), a primeira dessas funções é a “*de savoir*”, um saber prático, um saber de senso comum. De uma forma geral, pode-se dizer que as RS têm como função a atribuição de sentido aos objectos e acontecimentos sociais ou a organização significativa do real. Mas esta atribuição de sentido não funciona como algo exterior à estrutura social; ela é incorporada e objectivada na própria estrutura social. Enquanto sistemas de interpretação, as RS regem a relação dos indivíduos com o mundo e permitem aos actores sociais compreender, explicar a realidade (cf. Pfeuti, op. cit.:12), adquirir conhecimentos e “de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent” (Abric, op. cit.); por outro lado, facilitam os actos comunicativos. Com efeito, um sistema de categorização e de interpretação comuns e uma linguagem partilhada são condições para que a comunicação se possa processar.

As RS têm, também, um papel central na orientação das actividades avaliativas e explicativas, uma vez que o seu modo de funcionamento se caracteriza pela transformação de avaliação em descrição e de descrição em explicação (cf. Moscovici, 1972). Uma outra

função cognitiva das RS é a *função de orientação dos comportamentos* e das condutas dos indivíduos: "...la représentation est *prescriptive* de comportements ou de pratiques obligés. Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné" (Moscovici, 1972 :17).

Do mesmo modo, as RS interferem em processos tão variados como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e colectivo (cf. Jodelet, 1989). Às funções referidas junta-se a *função identitária*, que dá à representação social um papel primordial nos processos de socialização, uma vez que define a identidade e permite salvaguardar a especificidade dos grupos:

“La référence à des représentations définissant l’identité d’un groupe va par ailleurs jouer un rôle important dans le contrôle social exercé par la collectivité sur chacun de ses membres, en particulier dans les processus de socialisation” (Abric, 1994:16).

Jodelet (1989), procurando sintetizar as diferentes caracterizações da comunidade científica, define representação social como “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité comme à un ensemble social ” (op. cit.:53). A representação, continua a mesma autora (op. cit.), enquanto modo de conhecimento prático, ocupa um lugar importante na adaptação prática do sujeito ao seu meio ambiente; funciona como interpretação da realidade; justifica os comportamentos, as tomadas de posição e as escolhas; reforça os sentimentos de pertença a um determinado grupo social e permite a distinção entre grupos sociais. Guimelli (1994) refere-se ao conceito de representação de forma idêntica, não deixando de salientar o seu carácter social: “les représentations sociales constituent une modalité particulière de connaissance, dite ‘de sens comum’, dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent” (op. cit.:12).

De acordo com estes pressupostos, as representações sociais ajudam os sujeitos a construir os limites entre o seu grupo de pertença e os outros, definindo proximidades ou afastamentos. Assim, “partilhar representações é pertencer a um grupo, o que faz das representações uma forma de identidade social, tendo em conta as regularidades que estruturam a percepção do Outro” (Simões, 2006:115).

Constata-se, também, que as RS são entendidas como um conhecimento desenvolvido a partir das experiências de cada pessoa, das informações, mas

essencialmente, dos valores, dos saberes e dos modelos de pensamento que se recebem e transmitem pela tradição, educação e comunicação social:

“...toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto e naquilo, que nos dizem quem somos. Tudo isto, diga-se de passagem, não se produz, em nenhum caso, fora do contexto sociopolítico do qual os sujeitos e seu inconsciente sofrem influências” (Coracini, 2003:219).

### **2.1.2. Representações linguísticas**

Em DL, o conceito de representação é transportado, essencialmente, da psicologia social e da forma como esta área disciplinar o trata e define, como temos vindo a dar conta. Contudo, para além das influências desta disciplina na apropriação do conceito pela DL, não se pode deixar de referir o papel aqui também desempenhado pela sociolinguística, que inclui estudos relacionados com as representações face às línguas, assim como atitudes linguísticas, principalmente a partir dos anos 60.

Com efeito, no domínio das ciências da linguagem, a componente subjectiva faz parte do objecto da sociolinguística, desde as suas origens, já que as representações estão relacionadas com as atitudes, que Moscovici (1986:38) considera a “coluna vertebral” de todas as manifestações psíquicas: juízos, comportamentos e percepções, e determinam, entre outras coisas, os sentimentos ou comportamentos em relação às línguas e, conseqüentemente, à sua diversidade, bem como preservam a identidade e a integridade dos grupos sociais (cf. Billiez, 2006).

De acordo com Boyer (1991a), as atitudes linguísticas e, por conseguinte, as representações da língua e das suas variedades, fazem parte integrante do objecto de estudo da sociolinguística. Para este autor, quer estude os sentimentos dos falantes à luz de um determinado facto linguístico, normalizado ou não, quer se interrogue sobre o fenómeno das atitudes e das representações da diversidade inter e intralinguística, a sociolinguística é “...une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux...” (op. cit.:42).

Nesta perspectiva, o referido autor considera que as representações sociolinguísticas “ne sont qu’une catégorie de représentations sociales” (op. cit.:39),

sublinhando que, embora a noção de representação sociolinguística, dum ponto de vista epistemológico, funcione de forma autónoma, em certos sectores das ciências da linguagem, torna-se necessário situá-la no seu campo disciplinar de origem: a psicologia social. Deste modo, atribui-lhe as funções apontadas pelos psicólogos sociais: o seu papel na organização e interpretação da realidade social, bem como a sua contribuição para os processos formadores e para os de orientação das comunicações e comportamentos. Considera ainda Boyer que a psicologia social, embora não deixe de ter em conta a dinâmica interaccional das representações, analisa-as, insistindo mais “sur leur dimension ‘pratique’... Et si ‘la représentation sert à agir sur le monde et autrui’ ce caractère pratique, le fait [qu’elle] soit une reconstruction de l’objet... entraînent un décalage avec son référent” (op. cit.:41). Já os sociolinguistas, ao analisarem as atitudes e representações sociolinguísticas, têm em conta, essencialmente, as dinâmicas conflituais: “Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages, qui repère à la fois *consensus* et *conflits*” (Castellotti, 2001:23).

Nesta ordem de ideias, Boyer & Lamuela (1996:149) defendem que há situações onde a língua dominante, por razões sociopolíticas ou económicas, tende a ocupar todos os sectores da actividade linguística em detrimento de outras variedades regionais ou locais da língua. Quando tal acontece, ou seja, quando há uma língua mais prestigiada ou variedade dominante e uma língua ou variedade com estatuto sociopolítico inferior, “s’il a bien coexistence, c’est une coexistence problématique...il y a forcément déséquilibre et instabilité, il y a forcément conflit...” (op. cit.:18). Deste modo, subjacente às representações sociolinguísticas está um processo de dominação, influenciado pelas próprias representações, no sentido de desvalorização da língua dominada em situações de diglossia. As representações têm como função ocultar o conflito diglósico, ou seja, o domínio de uma língua sobre outra.

Bourdieu (1982), uma referência importante para a sociolinguística, insiste, sobretudo, na dimensão polémica e agressiva das atitudes, representações e estereótipos. Ao considerar que é necessário “inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d’images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales” (op cit.:136), está a contribuir para privilegiar a dinâmica interaccional das representações, nomeadamente em

situações conflituais, bem como a acção das representações sobre as práticas (cf. Calvet, 1999).

Neste âmbito, Lafont defende que os usos linguísticos são inseparáveis das representações:

“L’interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue un ensemble indissociable. Cet ensemble peut être avantageusement considéré comme un texte qui s’actualise dans les occasions langagières...” (1980, cit. in Boyer, 1991:48).

De acordo com Calvet (1998), as representações, ao agirem sobre as práticas, determinam os juízos de valor e as posições ideológicas dos sujeitos sobre as línguas e as suas diferentes variedades que Boyer (1996:16) denomina “imaginários linguísticos”. Trata-se de um conjunto de imagens que os sujeitos associam às línguas e suas variedades dialectais “qu’ils pratiquent, qu’il s’agisse de valeur, d’esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique” (Branca-Rosoff, 1996:79). Por exemplo, a pronúncia, o ritmo e a entoação da fala de uma ou várias variedades dialectais não-normalizadas, podem ser percebidas através de uma imagem vincadamente negativa.

Estas avaliações baseadas em estereótipos sociais podem dar lugar a comportamentos de segurança/insegurança linguística e de hipercorreção, que resultam não apenas da comparação entre as diferentes normas e variações intralinguísticas, mas também das relações interlinguísticas (cf. Calvet, 1998).

No entender de Singy (1997:278), a segurança/insegurança linguística pode resultar, no que diz respeito à variação intralinguística, da valorização/depreciação de uma determinada variedade local ou regional, quando comparada com a variedade-padrão.

Verifica-se, por vezes, que as representações funcionam, também, através de fenómenos de hipercorreção, que se observam quando um locutor de uma determinada variedade linguística, ao tentar reproduzir formas de outra variedade mais prestigiada, por exemplo a variedade-padrão, introduz palavras ou sequências fonéticas inexistentes no seu próprio sistema, “... conduisant à une réalisation: grammaticale, phonétique fautive” (Boyer, 1996:16) hoje bem estudada pelos linguistas.

Face à análise que fizemos de numerosos estudos relativos às imagens/representações das línguas, constatámos que, na realidade, é fundamentalmente,

na articulação dos ambientes conceptuais (psicologia social e sociolinguística), que os especialistas em ensino/aprendizagem tomam este conceito. O objectivo é de “montrer qu’il favorise une approche nouvelle de l’apprentissage susceptible d’expliquer la manière dont nous construisons le réel...” (Develay, 1992:78).

O que parece inegável, independentemente da sua proveniência, é que se torna impossível evitar a formação e desenvolvimento das imagens/representações que, como vimos, têm influência na forma como os sujeitos se relacionam com os outros e com a língua ou dialecto por eles falado, devendo ser vistas como um factor essencial e incontornável no ensino/aprendizagem de línguas.

### **2.1.3. A noção de “imagem” e os “conceitos vizinhos”**

Como já tivemos oportunidade de referir, no domínio das línguas, do seu uso e da sua aprendizagem, a noção de *imagem/representação* coexiste, e muitas vezes se confunde, com outras noções limítrofes, ligadas aos *imaginários linguísticos* dos sujeitos, tais como *motivações, atitudes, preconceitos e estereótipos*:

“La complexité des représentations, notamment dans leur aspect à la fois collectif et partagé, et individuel et hétérogène, est accentuée par la co-orientation de notions voisines, comme celles d’attitudes ou de stéréotypes” (Moore, 2001 :10).

#### **2.1.3.1. Motivações e atitudes**

Tal como o conceito de representação, o conceito de atitude é muito lato, apresentando, na literatura, um grande número de possíveis acepções. Este facto deve-se a diferentes motivos, sendo o primeiro deles, o de que se trata de um conceito utilizado por numerosos investigadores em diferentes áreas, tais com a psicologia, sociologia, linguística ou antropologia.

Alguns autores defendem que os conceitos de representação e de atitude apresentam vários pontos coincidentes: “les deux notions, celle de représentation et celle d’attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l’une à la place de l’autre ” (Castellotti & Moore, 2002:7). No entanto, a maior parte dos autores faz a distinção entre a noção de atitude e a de representação (cf. Moore, 2001). Esta autora refere que vários investigadores articulam o conceito de atitude e representação para explicar o sucesso ou o fracasso do

ensino/aprendizagem. Contudo, não faz menção às motivações. Já Mariko (2005) considera que, quer a noção de atitude quer a de motivação, são muito próximas da noção de representação. Para Bogaards (1991 “la motivation est une tendance spécifique vers telle catégorie d’object, [enquanto que] l’attitude est une évaluation ou une appréciation d’un objet ” (cit. in Mariko, 2005 :70).

Alguns autores destacam a função cognitiva das atitudes (por ex., Rosenberg et al, 1980), ou seja, a forma como influenciam o processamento da informação; outros destacam a sua função social (por ex., Vala, 2000), salientando o seu papel na identificação com o grupo e na diferenciação intergrupala, assim como a orientação para a acção.

As atitudes, enquanto princípios organizadores de condutas e comportamentos mais ou menos estáveis, não são directamente observáveis e, geralmente, são avaliadas em relação aos comportamentos que geram. A atitude inclui a crença como uma das suas componentes. As atitudes serão, assim, uma predisposição para a acção, enquanto as representações, apoiadas em crenças, mitos e preconceitos, podem determinar as atitudes dos sujeitos face aos objectos.

Neste âmbito, Boyer (1991a) não faz distinção entre atitudes e representações, ao afirmar que, de uma maneira geral, “les ‘attitudes linguistiques’ et donc les représentations de la/des langue(s) et de ses/leurs variations” (op. cit.:42) fazem parte integrante do objecto de estudo da sociolinguística. Esta ideia está também presente em Candelier, para quem “représentations et attitudes s’entremêlent...” (Candelier, 1997:126). É esta imbricação estreita entre as duas noções, que leva Doise (1986) a propor que as RS podem ser organizadas de maneiras diferentes, por exemplo como *opiniões*, *atitudes* ou *estereótipos*, ou Jodelet (1997) a referir que as atitudes fazem parte dos elementos, muitas vezes estudados de maneira isolada, que se podem descobrir na riqueza fenomenal das representações. Para Moore (2001), “étudier l’ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales” (op. cit.:11).

Constata-se que é difícil encontrar uma definição única de atitude. Um dos principais motivos prende-se com o facto das atitudes não serem directamente observáveis; só podem ser inferidas a partir da direcção e persistência do comportamento externo do sujeito (cf. Baker, 1992, cit. in Simões, 2006:103). Isto porque são entendidas como a disposição para

responder favoravelmente ou não a uma classe de objectos (pessoa, acontecimento, língua...) como defende, por exemplo, Moore (2001). Parece, no entanto, não haver discordância quando se defende que as atitudes são adquiridas e não fortuitas; estáveis e perduráveis, por exemplo, difíceis de alterar, mas simultaneamente flexíveis, dada a sua natureza dinâmica e, por conseguinte, evolutiva (cf. op. cit.)

No que diz respeito à investigação educativa, alguns autores defendem que as atitudes podem funcionar como um “barómetro” da posição, prestígio e estatuto de uma língua, num determinado momento, numa determinada comunidade (cf. Baker & Jones, 1998). Assim, o estudo das atitudes pode-nos ajudar a compreender melhor a relação do sujeito com a língua e, muito particularmente, a atribuir uma dimensão avaliativa a esse processo, já que as atitudes se assumem como uma predisposição em relação a um objecto, que pode ser a língua e, conseqüentemente, para acções em que esse objecto se encontre (por exemplo, entrar em contacto com os falantes de determinada língua ou dialecto).

Vamos, seguidamente, reflectir sobre os estereótipos e preconceitos, conceitos muito próximos do de imagem/representação, que se cruzam na DL.

### **2.1.3.2. Estereótipos e preconceitos**

Em relação aos *estereótipos* e *preconceitos*, estes mantêm com a noção de imagem/representação uma relação não só de coexistência, mas também de consubstancialidade:

«Il existe, en effet, un jeu de connexion et d'échange entre ces divers éléments psychiques que sont... les stéréotypes et les représentations sociales. Les mêmes matériaux psychiques interviennent, en effet, dans leur constitution. Il s'agit essentiellement des caractères porteurs du sens d'où dérive la valeur finale de l'‘image mentale’» (Mannoni, 1998:27).

Nesta perspectiva, certos elementos constitutivos dos estereótipos e dos preconceitos estão em interacção com as imagens/representações, na constituição das quais entram de uma forma mais ou menos completa. Por outro lado, a mesma representação pode fazer apelo a um ou vários estereótipos. Neste caso, a representação

“apparaîtrait de la sorte comme le niveau d’intégration psychique supérieur aux préjugés et stéréotypes dont elle se servirait tout en se distançant quelque peu” (op. cit.).

Tal como a representação, o estereótipo relaciona a visão de um objecto dado com a pertença social do sujeito. Como ela, releva de um “saber de senso comum”, entendido como conhecimento “espontâneo”, “naïf”, um pensamento natural, por oposição ao pensamento científico. Porém, o estereótipo apresenta algumas características distintas da representação. De acordo com Maisonneuve (cit. in Amossy & Herschberg Pierrot, 1997:51), a representação social designa um “univers d’opinions”, enquanto o estereótipo não é senão a cristalização de um elemento. Mas, numa perspectiva que interessa ao imaginário social, à lógica das representações, através das quais um grupo percebe e interpreta o mundo, “le terme de représentation sociale a sans doute sur celui de stéréotype l’avantage de ne pas être chargé de connotations négatives” (op. cit.).

Como acentua Gülich (1997), o estereótipo “fonctionne à l’aide d’une extrême simplification” (op. cit.: 36), tornando-se, por consequência, uma representação parcial da realidade. Na verdade, pela forma como simplificam e reduzem a realidade, os estereótipos são, geralmente, portadores de valores apreciativos erróneos que lhes conferem, frequentemente, uma conotação negativa (cf. Oesch-Serra, 1995:161). Todavia, o estereótipo, enquanto fruto de uma aprendizagem social, comporta também uma dimensão social. Pode ajudar o sujeito a economizar os seus recursos mentais e a organizar o seu pensamento, uma vez que definir cada indivíduo em função das suas características únicas requer uma energia mental considerável:

“Um estereótipo é ‘a ideia que temos de...’, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objecto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objectiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade...” (Bardin, 1988:51).

Por outro lado, o estereótipo pode ajudar o sujeito a situar-se no grupo a que pertence e, a partir daí, ajudá-lo a construir a sua própria identidade, a definir o seu comportamento e as interacções com os outros (cf. Amossy & Herschberg Pierrot, 1997:45). Os estereótipos constituem, assim, uma resposta mental e automática à complexidade do mundo que nos rodeia. Este é, aliás, o entendimento dos investigadores

no campo das ciências sociais e humanas que sublinham as suas funções construtivas, ou seja, o estereótipo esquematiza e categoriza e permite que nos situemos em relação aos modelos preexistentes para podermos compreender o mundo e regular as nossas condutas (cf. Amossy & Herschberg Pierrot, 1997:45).

Relativamente às línguas, variedades dialectais e seus locutores, “os estereótipos têm também uma função essencial, visto que ajudam o sujeito a situar-se perante estas, de forma mais positiva ou negativa e, repetidamente, sem que o sujeito tenha contactado anteriormente nem com a língua nem com pessoas que a falam” (Simões & Araújo e Sá, 2004:286). Com efeito, frequentemente, os indivíduos, mesmo sem terem contactado com uma língua ou com as suas variedades dialectais, já têm uma ideia formada acerca das mesmas e dos seus falantes. São imagens socialmente transmitidas pelos meios de comunicação ou até baseadas em preconceitos familiares e nacionais:

“Dans la société contemporaine, les constructions imaginaires dont l’adéquation au réel est douteuse sinon inexistante sont favorisées par les médias, la presse et la littérature de masse. Souvent le public se forge par la télévision ou la publicité une idée d’un groupe national avec lequel il n’a aucun contact” (Amossy & Pierrot, 1997:36-37).

No que diz respeito aos *preconceitos*, trata-se de “opiniões preconcebidas rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, sem suporte em factos, experiências ou informação real e consistente, levando, em geral, a atitudes discriminatórias” (Cardoso, 2001:31).

Tal como os estereótipos, os preconceitos ajudam a entender a realidade. No entanto, “quando essa realidade não lhes é correspondente, é mais fácil mudar a interpretação da realidade do que mudar o preconceito, já que estes são de natureza bastante fixa e, por isso, difíceis de irradiar ou modificar” (Simões, 2006:129). Deste modo, é importante, continua a mesma investigadora, que o sujeito esteja consciente dos seus estereótipos. Aliás, já Adler (1991) defendia que os estereótipos e preconceitos, quando conscientemente assumidos, podem ser úteis ao nível avaliativo das relações intergrupais.

De acordo com Bagno (1999), nos nossos dias, deve-se lutar contra as mais variadas formas de preconceito, em especial o preconceito relativamente à diversidade intralinguística, dado que não tem nenhum fundamento, nenhuma justificação; é tão-

somente decorrente da “ignorância” e “intolerância”. Contudo, sublinha o mesmo autor, vemos, no dia-a-dia, esses preconceitos serem alimentados “em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’...” (op. cit.:13).

No ponto seguinte, tentaremos compreender por que razões o conceito de imagem assume centralidade na DL, tendo em conta os ambientes conceptuais atrás referidos.

#### **2.1.4. Propriedade do conceito de “imagem” em Didáctica de Línguas**

O estudo das imagens articula-se com as reflexões sobre as políticas linguísticas em relação às escolhas e às finalidades do ensino/aprendizagem das línguas; articula-se também com as opiniões, atitudes e motivações, face à diversidade intralinguística, assim como com “as dimensões afectivas ligadas aos processos sociolinguísticos” (Billiez, 2006:61).

Em DL, há que tentar, antes de mais, perceber como trabalhar essas imagens, nomeadamente na sala de aula: “...il est tout à fait logique – et inévitable, d’ailleurs – que les élèves de telle ou telle langue aient une idée préconçue des autres cultures, et des valeurs, des croyances et des comportements qui y sont associés. Pour l’enseignant, la question est de savoir comment réagir aux points de vue des élèves” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 :40). Neste sentido, é importante que os alunos sejam sensibilizados para a construção de atitudes e motivações que os tornem mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros e melhorem a sua qualidade de comunicação com os falantes dos diferentes contextos linguísticos e culturais:

“O importante será fazer com que os sujeitos se apercebam eles próprios destas representações reflectindo sobre as suas causas e os seus efeitos no contacto com as línguas [e suas variedades] ... O professor poderá, nesta medida, encará-las como ponto de partida do seu trabalho, percebendo-as como constructos evolutivos, levando em linha de conta que o processo de desconstrução das representações se configura como essencial mas, ao mesmo tempo, lento e complexo, o que implica necessariamente a existência de momentos de reflexão e auto-análise” (Simões, 2006:122).

Em termos gerais, o conceito de imagem/representação é tomado pelos especialistas em DL em trabalhos que pretendem compreender a sua influência na comunicação intercultural e nos processos de ensino/aprendizagem (cf. De Pietro & Müller, 1997). De uma forma mais específica, considera-se, nos estudos relacionados com este último processo, que o conceito permite dar conta das relações que os sujeitos aprendentes estabelecem com as línguas e os seus locutores (cf. Castellotti & Moore, 2002).

Para Mariko (2005), a noção de representação, cada vez mais utilizada em trabalhos relacionados com a DL, tem também implicações que se prendem com a elaboração dos objectivos desta disciplina, ou seja, com a consciencialização para a diversidade linguística e cultural. Paganini (1998, cit. in Mariko, 2005:76), por exemplo, define a sua investigação relativa às representações do italiano em França como uma referência para uma verdadeira diversificação linguística e cultural do contexto europeu. Já anteriormente, Candelier & Hermann-Brennecke (1993) sustentavam que o seu trabalho relativo às línguas minoritárias na Alemanha e na França tinha por ambição “la promotion de telle ou telle langue moins enseignée [et] du principe même de la diversification” (op. cit.: 184).

Neste âmbito, Beacco & Byram (2003:31) defendem que, na gestão do plurilinguismo, é necessário que existam princípios linguísticos comuns, ou seja, que se analisem as diferentes situações sociolinguísticas de cada Estado e se partilhem valores e princípios que poderão estar na base da comunicação entre os europeus e das suas políticas linguísticas educativas. Os mesmos autores definem tais políticas como

“...une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu’elles soient (nationales, régionales, minoritaires, étrangères,...) dans leurs formes ... dans leurs fonctions sociales (choix d’une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l’enseignement” (op. cit.:15).

Como referem os mesmos autores, as políticas linguísticas devem ter em conta um conjunto de factores : as representações comuns que existem acerca das línguas e do seu ensino-aprendizagem; o equilíbrio entre as línguas consideradas “úteis” e as necessidades linguísticas da sociedade; as evoluções demográficas e a análise dos efeitos e custos de tais políticas. Na sua opinião, criar, em primeiro lugar, um contexto favorável ao plurilinguismo consiste em “dédramatiser la vision commune des langues et leur

enseignement: les représentations sociales sont souvent monolingues” (Beacco & Byram, 2003:75).

A nível europeu, o Conselho da Europa tem tido um papel central na definição das políticas linguísticas e educativas no âmbito do plurilinguismo. Com efeito, a Europa é, e espera-se que seja cada vez mais, uma Europa de diversidade, diversidade essa que tem de ser valorizada e transformada em factor de enriquecimento global. A consciencialização para a diversidade linguística (“awareness of language”) deve continuar a ser uma preocupação dos responsáveis pelas políticas educativas. Na verdade,

“... o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos” (Conselho da Europa, 2001:18).

## **2.2. A investigação e as imagens intralinguísticas: alguns estudos**

Os estudos das atitudes relacionados com a diversidade linguística começam a desenvolver-se a partir da década de 60, no seio de perspectivas sociolinguísticas, mas também psicossociais, abrindo caminho à investigação sobre as imagens/representações em DL:

“Les études sur les attitudes se développent dans plusieurs directions, et explorent les représentations des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s’intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu’elles impriment sur les locuteurs” (Moore, 2001:11).

Assim, a investigação acerca das representações e atitudes linguísticas tem motivado estudos muito diversificados, de acordo com os contextos observados e os processos investigativos utilizados. São numerosos os trabalhos acerca das imagens da diversidade interlinguística, assim como sobre as atitudes, preconceitos e estereótipos, conceitos que se entrecruzam, como vimos, em DL. Encontramos, entre outros, estudos sobre as imagens das línguas e da sua aprendizagem (Pekarek, 1997; Pinto, 2005; Vasseur & Grandcolas, 1997); imagens das línguas em contacto (Andrade & Araújo e Sá, 1998;

Billiez, 1996; Castelloti, Coste & Moore, 2001; Matthey, 2000); imagens do valor das línguas (Hafez, 1999; Mondavio, 1997); imagens dos países e dos falantes (Cain & De Pietro, 1997; Castellotti & Moore, 2002); imagens das diferentes línguas e culturas (Simões & Araújo e Sá, 2005); imagens das línguas na comunicação intercultural (Ladmiral & Lipianski, 1989; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005); imagens dos Outros e das suas línguas (Araújo e Sá & Pinto, 2006, Coracini, 2003) e imagens sobre a Língua Portuguesa (Ançã, 2006).

No que diz respeito às atitudes face à diversidade intralinguística, encontramos trabalhos, essencialmente, no terreno britânico e norte-americano, realizados por investigadores como Anderson & Trudgill (1990), Day (1982), Edwards (1982), Labov (1972), Preston (1998), Ryan & Giles (1982). São estudos um pouco recuados no tempo, reconhecemos, que utilizam métodos experimentais muito idênticos. No entanto, trata-se de investigações que marcam o início do estudo das representações linguísticas e sociolinguísticas (cf. Moore, 2001) e, nessa medida, importa que sejam aqui referidos.

Vamos começar por apresentar esses estudos para, seguidamente, nos referirmos também a investigações mais recentes que, entretanto, têm vindo a surgir na área investigativa da DL.

### **2.2.1. As imagens e a norma linguística**

Pelo incremento que veio a dar no estudo dos dialectos não-normativos, utilizados pelos diferentes grupos sociais e étnicos, merece especial referência o trabalho que o sociolinguista Labov (1972) levou a cabo na cidade de Nova Iorque, nos anos 1965 a 1967. O objectivo era estudar o sociolecto utilizado pelas crianças e adolescentes dos guetos urbanos, rejeitados pelo sistema educativo. Foram adoptados métodos associados à etnografia – a observação participante: o investigador recolheu os dados através de entrevistas, gravadas em registo áudio, no bairro nova-iorquino do Harlém, onde vivem maioritariamente negros e hispânicos, com baixos recursos (cf. Boyer, 1996:52-53).

Analisada a informação recolhida, Labov chegou à conclusão que o sociolecto das crianças e adolescentes dos guetos nova-iorquinos, embora diferente do inglês-standard, utilizado pelas crianças das classes mais favorecidas, não denota insuficiências decorrentes das suas características linguísticas; pelo contrário, apresenta-se expressivo, complexo e lógico (cf. op. cit.: 201).

O trabalho de Labov está na origem de vários outros estudos realizados no terreno, em zonas urbanas e rurais dos Estados Unidos e Grã-Bretanha, bem como noutros países do mundo. Assim, depois de Labov, começa a falar-se, nos círculos educativos, acerca das atitudes e representações linguísticas e da forma como interferem no ensino/aprendizagem. Vários autores (por ex., Cooper & Fishman, 1974 e Giles & Powesland, 1975, cits. in Edwards, 1982) discutem os métodos para aceder e diagnosticar as atitudes linguísticas. Esses métodos consistem, essencialmente, em questionários, entrevistas, técnicas de escalas e métodos indirectos, um dos quais, a “*matched-guise technique*”, talvez seja a mais conhecida (cf. Edwards, op. cit.). Trata-se de uma técnica que utiliza, essencialmente, gravações de duas ou mais variedades da língua. O locutor é o mesmo em todas as gravações, pormenor que não é revelado aos ouvintes. Os julgamentos dos sujeitos ouvintes são, então, considerados para mostrar as suas maneiras de olhar para as variedades da língua em termos de correcção, ou seja, numa perspectiva normativa, que desvaloriza todas as variedades diferentes da variedade-padrão.

Giles (1971, cit. in Stubbs, 1979:21) realizou uma destas experiências com um grupo de alunos, que ouviu uma gravação da variedade normativa do inglês – o inglês-standard – e outras variedades regionais, segundo a técnica *matched-guise*. Os falantes do inglês normativo foram classificados como mais inteligentes, mais ambiciosos, mais confiantes nas suas capacidades.

Esta experiência mostra-nos que é quase impossível ouvir falar alguém sem, imediatamente, se tirarem conclusões e construírem imagens acerca do locutor, do seu nível social e educacional, bem como da região do país de onde é proveniente: “we hear language through a powerful filter of social class values and stereotypes (Stubbs, op. cit.).

É estabelecida, de imediato, uma relação entre o dialecto de origem do falante e a norma-padrão, e este julgado através daquilo em que é diferente dessa norma. Na verdade “são julgamentos sobre os falantes, não sobre a fala” (Soares, 1986:41). É o que acontece, por exemplo, com certos *slogans* publicitários. Ainda recentemente, o protagonista de um anúncio da Telecel na televisão – “Tou sim? É p’ra mim!” – evocava, de imediato, imagens de um falante rústico, com forte pronúncia do interior beirão do país. Por outro lado, frases de pessoas célebres, como “se bem me lembro” que servia de título a um

programa televisivo de Vitorino Nemésio, podem evocar imagens que se associam a discursos normalizados.<sup>11</sup>

Num outro estudo, Cheyne (1970, cit. in Edwards, 1982:23) implementou a técnica das gravações para investigar as reacções face às pronúncias regionais escocesas e inglesas, descobrindo que as avaliações, tanto de escoceses como de ingleses, tendem a ver os falantes da Escócia com um estatuto inferior aos falantes da Inglaterra, salvo algumas excepções.

Um estudo de Edwards (1977, cit. in Edwards, 1982:24) mostra-nos que as avaliações acerca das pronúncias regionais não são unidimensionais. Neste estudo, crianças de uma escola secundária julgaram cinco amostras de pronúncias regionais, representantes de Galway, Cork, Carvan, Dublin e Donegal. O locutor de Donegal foi avaliado positivamente no que se refere à competência. No entanto, no que diz respeito à atracção social e aos valores de referência, como a integridade pessoal, os julgamentos foram negativos. A pronúncia de Dublin, inferior em termos de competência, foi percebida mais positivamente no que se refere à atractividade. Estes resultados foram discutidos, no sentido de se compreenderem os estereótipos existentes em segmentos da sociedade irlandesa. O investigador concluiu que, no confronto com as restantes variedades, a variedade de Donegal é percebida como sendo a variedade-padrão. Este facto reflecte alguns pontos de vista, há longo tempo enraizados no imaginário linguístico dos irlandeses, mas não se relaciona com a tão falada “ascendência” da pronúncia standardizada sobre a não-standardizada.

O mesmo autor refere-se também a um outro estudo de Milroy & McClenaghan (1977, cit. in Edwards, 1982:24) em que 15 irlandeses de Belfast ouviram quatro locutores com pronúncias da Escócia, Irlanda do Norte, República da Irlanda e pronúncia da BBC. No final, o locutor com pronúncia da BBC foi avaliado mais favoravelmente do que os restantes, especialmente nas dimensões que reflectem competência, o mesmo não acontecendo quanto à integridade pessoal e agradabilidade.

Os investigadores concluem que estes estudos acerca da avaliação da pronúncia dialectal e seus locutores mostram que os discursos podem evocar imagens estereotipadas, reflectindo diferentes visões dos grupos sociais. As imagens positivas das variedades não-

---

<sup>11</sup> Cf. Pinto, A.G. (s/d). “As modas no modos de dizer”: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1479.pdf> (consultado na Internet em 15 de Outubro de 2006).

standardizadas estão relacionadas com a solidariedade e amizade inter-grupais. No entanto esta dimensão afectiva pode pesar menos do que o *status* de variedade-standard, no imaginário sociolinguístico dos sujeitos.

Os estudos sobre a diversidade intralinguística são feitos, geralmente, em contextos em que há distinção entre a variedade-padrão e as variedades não-padrão. Contudo, algumas línguas têm vários padrões regionais e a noção de uma variedade superior não é facilmente aceite. É o que acontece no panorama linguístico canadiano, onde Edwards & Jacobsen (1987) conduziram um estudo com o objectivo de verificar até que ponto uma variedade local, com larga aceitação regional – a da parte continental de Nova Escócia – iria evocar imagens mais favoráveis, quando confrontada com outras três variedades – Cape Breton Island (parte da província de Nova Escócia), Massachusetts e Newfoundland.

O estudo foi realizado com a participação de 40 estudantes (20 de cada sexo), do 1º ano da Universidade de St. Francis Xavier, em Antigonish, Nova Escócia. Depois dos participantes ouvirem dez locutores diferentes das regiões acima referidas, foi-lhes pedido para anotarem numa folha de papel as suas impressões, através de catorze escalas, com adjectivos de significados opostos, reflectindo características relacionadas com a competência, integridade, agradabilidade, pronúncia, entre outras. As catorze avaliações feitas pelos avaliadores acerca de cada locutor foram depois reduzidas a oito dimensões: competência, integridade, pessoal, agradabilidade, status social, pronúncia, sucesso universitário, vocabulário e fluência. Após esta primeira tarefa, foi pedido aos avaliadores para indicarem as regiões de proveniência dos locutores.

Os resultados mostraram que nas dimensões relativas à competência, *status* social e educacional, as avaliações favorecem claramente os falantes da variedade continental da Nova Escócia. Contudo, no que diz respeito à integridade e agradabilidade, ou seja, nos aspectos sócio-afectivos, todas as outras foram julgadas mais ou menos da mesma maneira. Face a estes resultados, os investigadores concluem que a variedade-padrão está associada aos falantes da parte continental da Nova Escócia, uma vez que assume o papel da variedade com o mais alto estatuto social e educacional.

A maneira como as pessoas falam é considerada sempre como uma marca de proveniência regional e, por vezes, social (cf. Gnerre, 1987). Com efeito, os sujeitos falantes estão integrados em determinados grupos de pertença com os quais partilham os mesmos hábitos linguísticos, ou seja, os mesmos sociolectos. Estas variedades,

geralmente, evocam grupos sociais aos quais estão associadas conotações, que podem ser de carácter positivo ou negativo. Trata-se, frequentemente, de imagens social e culturalmente aprendidas, que valorizam as formas padronizadas em detrimento das não-padronizadas, determinados grupos sociais em oposição a outros.

Anderson & Trudgill (1990) referem uma experiência conduzida por Giles e Trudgill, na década de 70, acerca das pronúncias “feias” e “bonitas”, das variedades do inglês falado na Gã-Bretanha, que mostraram o quanto as avaliações intralinguísticas podem ser socialmente condicionadas. A experiência iniciou-se com uma gravação de um pequeno texto que foi lido por dez pessoas, todas com pronúncias diferentes. A gravação áudio foi depois ouvida por diferentes grupos de pessoas às quais foi pedido para avaliarem os locutores, consoante as pronúncias lhes soassem de uma forma agradável ou desagradável. Foi-lhes ainda pedido para indicarem a região de onde provinham os falantes.

Verificou-se que quase todos os participantes reconheceram as pronúncias. Quanto às avaliações, tendo em conta a sua dimensão “pleasant/unpleasant”, constata-se que as pronúncias que estão no fim da lista são todas de grandes zonas urbanas; a seguir vêm as pronúncias mais rurais e, no topo da lista, a pronúncia BBC.

Os autores acreditam que na base desta preferência pela pronúncia das zonas rurais estão as imagens positivas dos sujeitos face a essas variedades, ou seja, as pronúncias urbanas são conotadas com a poluição, o fumo, a indústria pesada e o trabalho, enquanto as pronúncias rurais estão associadas ao ar puro e férias. Relativamente à pronúncia BBC, esta está associada à educação, poder, *status* e prestígio.

Numa segunda etapa da experiência, a gravação foi ouvida por um grupo de indivíduos, falantes das variedades do inglês norte-americano (Canadá e Estados Unidos). Os participantes desconheciam a proveniência dos locutores e o dialecto falado. Em alguns casos, referenciaram o dialecto escocês como sendo “mexicano” e o locutor galês como oriundo da Noruega. Uma vez que os ouvintes norte-americanos não estavam familiarizados com as pronúncias dos locutores, com excepção da pronúncia da BBC e a pronúncia *cockney* (pronúncia londrina), as suas avaliações não se basearam em qualquer estereótipo acerca dessas pronúncias. Esperava-se, então, que as classificações desta amostra de ouvintes não fossem influenciadas por imagens e estereótipos, com excepção, claro, das pronúncias BBC e de Londres. Foi o que, de facto, aconteceu. O inglês da BBC

foi colocado em 1º lugar, em termos de agradabilidade, devido ao facto de ser sobejamente conhecido nos países anglófonos. A pronúncia de Londres aparece em 2º lugar, talvez por estar associada a uma imagem positiva de uma cidade acolhedora e boa para férias. No entanto, não houve consenso quanto às avaliações das restantes pronúncias, uma vez que todos os ouvintes as desconheciam.

Os autores concluem que os critérios de avaliação acerca de determinadas pronúncias dialectais dependem, frequentemente, do conhecimento que se tem desses dialectos e das imagens que lhes estão associadas. Com efeito, “when listeners heard unfamiliar language varieties which differed sharply in perceived aesthetic and status qualities within their own speech communities, they did not make discriminations on these grounds” (Eduards, 1982:21).

Estudos mais recentes, como é o caso do trabalho de Sramski & Amedegnato (1998:39-55), demonstram que, frequentemente, há opiniões de censura por parte dos falantes do padrão em relação aos falantes de outras variedades. Com efeito, estes autores ao analisarem as representações em relação à expressão “*parler petit nègre*”, concluem que os franceses evidenciam uma atitude negativa face a tal forma de falar, mostrando, assim, ser pouco receptivos aos falares não-normativos.

De acordo com Possenti (2001) existem duas maneiras básicas de olhar para a língua e suas manifestações: “Uma é a de guardião, outra, a de curioso. À primeira costuma chamar-se de atitude normativa. À outra, em decorrência de uma certa tradição, fundamentalmente do século XX, de descritiva” (op. cit.). Esses “guardiões” apresentam-se como “sumos sacerdotes da língua que têm autoridade suficiente para decretar o que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável, certo ou errado” (Milroy, 2004, cit. in Simões, 2006:94).

Simões (2006), levou a cabo um estudo com o objectivo de conhecer as imagens que uma turma de 21 alunos 9º ano escolaridade possuía acerca das variedades da língua portuguesa e no espaço português. Numa actividade, foi proposto aos alunos ouvirem, analisarem e apreciarem gravações de alguns locutores de diferentes variedades.

A análise dos dados evidenciou que os alunos percebem as diferentes variedades e falares em função de avaliações normativas e reguladoras, associando, por exemplo, o locutor do Porto e a sua forma de falar “com ‘aldeias’ ou arredores, numa

dupla estigmatização da variedade denunciadora de estereótipos linguísticos associados a preconceitos sociais, geográficos e económicos” (op. cit.:296).

### **2.2.2. As imagens e o mito da superioridade/inferioridade linguística**

Como já foi referido, é hoje facilmente aceite a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas diferentes umas das outras, e que a avaliação em termos de “superioridade” ou “inferioridade” é cientificamente inaceitável. Porém, no que diz respeito aos falares e dialectos regionais, embora se trate basicamente do mesmo fenómeno, a mesma afirmação já não é tão consensual. Existem imagens negativas, estereótipos, mitos e crenças enraizados no imaginário colectivo de determinadas comunidades linguísticas, que levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade/inferioridade a certas variedades intralinguísticas: “evaluations of language varieties may reflect intrinsic linguistic inferiorities/superiorities, aesthetic differences or social convention and preference” (Edwards, 1982:21).

Os estudos seguintes, embora relacionados com aspectos da correcção/incorrecção, evidenciam de forma mais clara o mito da superioridade/inferioridade linguística, motivo pelo qual os tratamos separadamente.

Preston (1998:139:149), num estudo em que utilizou uma abordagem quantitativa, procurou conhecer a forma como os americanos se posicionam face à diversidade intralinguística, nomeadamente como avaliam as diferentes variedades do inglês falado nos Estados Unidos em termos de “correcção”.

Uma primeira fase da investigação incidiu sobre uma amostra 147 pessoas do sudeste de Michigan, todas de origem euro-americana, de ambos os sexos, de todas as idades e classes sociais. Numa primeira tarefa, a amostra classificou, através do método de escalas, o grau de correcção do inglês falado nos 50 Estados norte-americanos e nas áreas metropolitanas de Washington e Nova Iorque (NYC).

O investigador conclui que as respostas confirmaram, de imediato, o que todo o americano sabe – as variedades dialectais da cidade Nova Iorque e do Sul são consideradas as piores. Os inquiridos atribuíram à variedade falada no seu Estado (Michigan), a mais alta classificação de todas as outras variedades. Segundo o investigador, esta atitude baseia-se no estereótipo, segundo o qual os *michiganers* falam não um dialecto da língua inglesa, mas sim o inglês-standard, o que contraria as modernas correntes sociolinguísticas

que defendem que “if you speak a human language, you must speak some dialect of it...” (op. cit).

Numa segunda tarefa, foi pedido a cada participante que desenhasse, num mapa em branco dos Estados Unidos, a localização das diferentes áreas dialectais e as avaliasse. Analisados todos os mapas, verificou-se que as áreas correspondentes a NYC e Sul foram desenhadas pela maior percentagem dos participantes. Os falantes destas áreas foram rotulados com designações negativas e referidos como aqueles que falavam o inglês com maior incorrecção.

A segunda fase do estudo incidiu sobre 50 respondentes oriundos de vários Estados norte-americanos (Michigan, Indiana do Sul, Carolina do Sul e Oregon). As respostas confirmaram a existência de imagens estereotipadas acerca dos dialectos sulistas e nova-iorquino, ou seja, estes dialectos são percebidos através de imagens marcadamente negativas. O falar destas regiões é classificado com termos como: “rude”, “nasal” ou “rate”, enquanto os falantes são rotulados de “hillbillies” ou “hicks”.

Numa terceira fase do estudo de Preston, participaram 36 estudantes universitários da Universidade de Auburn, maioritariamente de Alabama, mas também da Geórgia e Carolina do Sul. Desta vez, o objectivo era conhecer as impressões dos sulistas acerca dos diferentes dialectos dos Estados Unidos. Numa análise quantitativa, como nos estudos anteriores, os resultados mostraram que a área de NYC volta a aparecer como aquela em que se se fala de modo mais incorrecto, enquanto que, como nos outros estudos, o Estado de Michigan obtém a melhor classificação. Todavia, no que se refere à correcção, os participantes no estudo, todos sulistas, também incluem regiões do Sul na sua apreciação negativa. O investigador deduz que, ao contrário dos *michiganers*, os sulistas sofrem do que se chama “insegurança linguística”. Mas, tal como aqueles acham a sua variedade a mais correcta, estes estudantes classificam a sua variedade como a mais agradável.

O investigador conclui que os inquiridos interiorizam a imagem estereotipada de que algumas regiões falam um inglês mais correcto do que outras e não hesitam em indicar a cidade de Nova Iorque e o Sul como as áreas onde o grau de correcção é mais baixo. Com efeito, a imagem que prevalece na cultura popular dos Estados Unidos é a dos sulistas “descalços”, “bêbados” e “racistas”, enquanto os nova-iorquinos são vistos como “criminosos” e “violentos”. Trata-se de imagens distorcidas, já enraizadas no imaginário colectivo, que facilmente associam ao dialecto os seus locutores. Isto mostra que sujeitos

também se constituem por imagens, mitos e crenças que fazem parte do imaginário e da realidade da sociedade (cf. Ghiraldelo, 2003:67).

Noutros estudos são os professores que demonstram a percepção do desvio da norma, como inferioridade linguística, como é o caso do estudo de Singy (1997) acerca das representações linguísticas de professores falantes de “valdense” relativamente à sua língua materna. Inquiriu 226 indivíduos representativos da classe docente de francês em escolas e universidades públicas, tendo chegado à conclusão de que uma grande parte destes docentes mostra uma representação, em termos de prestígio, das diversas variedades do francês que os leva a reconhecer a situação de subordinação linguística da sua própria variedade, perante outras, consideradas a norma, e tendo uma sensação de inferioridade linguística.

Mesmo fora do discurso escolar, continua a perpetuar-se a ideia de que existem variedades superiores a outras, pensando-se que há formas mais bonitas e perfeitas de falar. Como exemplo, podemos indicar o estudo realizado por Giles & Niedzielski (1998:87), cujas conclusões evidenciam que vários sotaques são considerados vulgares, enquanto outros são vistos como agradáveis e fantásticos. O facto de umas línguas ou variedades serem consideradas mais bonitas ou feias do que outras, segundo os mesmos autores, deve-se a dois tipos de razões: uma relacionada com questões biológicas que nos levam a avaliar uma língua de determinada maneira; outra baseada na imagem social dos locutores dessa língua.

### **2.2.3. As crianças e as imagens da diversidade intralinguística**

Como vimos, as imagens e atitudes face às línguas e suas variedades têm sido objecto de estudo em vários países, ocupando um lugar de relevo na DL. Contudo, têm aparecido poucos estudos sobre as imagens linguísticas das crianças em idade escolar precoce e, muito menos, acerca da aquisição e desenvolvimento de tais imagens. Destaca-se, neste quadro, a obra de Day (1982), autor que nos dá a conhecer algumas investigações que apontam para o facto das crianças, desde muito novas, serem capazes de fazer julgamentos sobre as variedades dialectais. Trata-se de imagens que reflectem o imaginário sociolinguístico acerca do seu meio envolvente mais próximo.

Um destes estudos, já bastante antigo, foi realizado por Rosenthal (1974, cit. in Day, 1982). Este autor investigou o desenvolvimento de atitudes em crianças de cor,

oriundas duma área desfavorecida, falantes do inglês não-normalizado (BE), e crianças brancas, “called the upper class”, falantes do inglês standardizado (SE), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Para o seu estudo, o investigador utilizou duas caixas idênticas, pintadas do mesmo modo, com orelhas, olhos e narizes sugestivos, para apelar à curiosidade das crianças e evitar identificações raciais. Dentro de cada caixa, colocou cassetes com gravações de dois locutores com 17 anos, um a falar a variedade central do inglês, outro o sociolecto com o qual as crianças de cor se identificavam.

Os sujeitos tinham duas tarefas – ouvir as caixas “falantes” e responder a duas séries de perguntas acerca das duas caixas. O primeiro grupo de perguntas estava relacionado com a prenda que preferiam receber da caixa e a segunda sobre a prenda que queriam dar à caixa. As questões eram deste género, para receber: “qual a caixa que tem a prenda mais bonita?”, “qual a caixa que soa melhor?”, “qual a caixa que fala melhor?”, “de que caixa gostas mais?”, “de que caixa queres tirar a tua prenda?”; para dar: “que caixa preferes?”, “de que caixa precisas mais?”, “que caixa tem o som mais agradável?”, “que caixa queres dar?” (op.cit.:119).

Os resultados do estudo sugerem que os sujeitos, embora muito novos, têm já imagens formadas acerca das variedades do inglês. Com efeito, “they associated higher socioeconomic status with SE (has better presents) and lower socioeconomic status with BE (needs the present more)” (op. cit). Contudo, enquanto os sujeitos estavam, maioritariamente, de acordo quanto ao *status* e qualidade, o mesmo não se pode dizer relativamente à preferência – as crianças da classe mais favorecida inclinaram-se, mais que as outras, para o SE.

Day (1980, cit. in Day, 1982) utilizou a mesma técnica de Rosenthal, para investigar as atitudes das crianças da pré-escola e 1º ano do ensino básico, com idades entre os 5 e os 7 anos, falantes do SE e crioulo havaiano (HCE). Aos sujeitos, que frequentavam diferentes escolas de Honolulu, foram colocadas as mesmas questões do estudo anterior, mas as amostras discursivas para o estudo foram produzidas por uma só pessoa – uma mulher de 27 anos, fluente em SE e HCE.

Face aos resultados, o investigador conclui que os sujeitos desenvolveram, sem dúvida, atitudes particulares e preferências acerca dos dois discursos em presença. Assim, os alunos do 1º ano de uma escola situada num bairro residencial da cidade avaliaram

favoravelmente o locutor do SE por larga maioria: soava melhor, tinha melhores prendas e por aí adiante. As crianças doutra escola, situada numa zona industrial da cidade, cujos pais tinham ocupações menos prestigiadas, também mostraram preferência pelo locutor do SE, mas em menor percentagem. Mostraram, contudo, ter consciência do *status* económico, ao referirem que a caixa do HCE precisava mais de prendas, mas as prendas da caixa do SE eram melhores.

O estudo de Day mostra um fenómeno interessante. As crianças do ensino pré-escolar da zona mais prestigiada favoreceram o locutor do SE em menor percentagem do que as crianças do 1º ano de escolaridade. Indicaram também a caixa do HCE como tendo as melhores prendas. Estes resultados sugerem que as crianças, falantes de um dialecto minoritário não-estandardizado, adquirem, gradualmente, durante o seu percurso escolar, atitudes linguísticas do padrão ou cultura da maioria.

Às mesmas conclusões chegou o estudo que Cremona & Bates (1977, cit. in Day, 1982) desenvolveram acerca do italiano padrão e de um dialecto do Sul – o *valmontenese*. Os sujeitos da investigação eram crianças do ensino básico, do 1º ao 6º ano, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, numa pequena cidade rural, onde o dialecto *valmontenese*, em casa, é usado pela quase totalidade da população. Cada criança ouviu, através de auscultadores, algumas frases faladas em italiano padrão e outras tantas em dialecto local, por uma pessoa fluente em ambas as variedades. Foi então perguntado às crianças qual deles falava melhor e porquê. As crianças mais novas (6 anos) mostraram preferências iguais pelos dois dialectos. Contudo, as de 7 anos inclinaram-se, na sua maioria, para a variedade central, enquanto as de 8 anos preferiram o padrão, na sua totalidade. O estudo mostra que as crianças falantes das variedades minoritárias, à medida que vão crescendo, tendem a reflectir os estereótipos da cultura maioritária.

Os estudos sobre os quais temos vindo a reflectir evidenciam algumas dimensões do imaginário sociolinguístico dos sujeitos, de interesse para o nosso trabalho. Assim, verifica-se, em primeiro lugar, que as imagens relativas às línguas, à sua diversidade ou aos seus falantes, fazem parte da realidade social, construída em função de processos identitários, cognitivos, discursivos e históricos dos sujeitos e dos seus grupos ou sociedades de pertença. Trata-se de imagens, frequentemente estereotipadas, já enraizadas na mente colectiva e que estão na base de certos comportamentos em relação à diversidade, percebendo, por exemplo, uma determinada variedade da língua como

“boa” ou “má”: “They speak really bad English down South and in New York City” (Preston, 1998:139).

Como sublinha Candelier (1997). “*Les représentations sont dans les têtes. Dans les têtes d’individus apprenants ou non apprenants, qui ont aussi des identités, des appartenances à des communautés. Dont les membres peuvent alors avoir des représentations plus ou moins communes, dites sociales ou collectives*” (sublinhado no texto) (op. cit.:125).

Tais representações podem constituir um obstáculo à comunicação intercultural, na escola e fora dela, e ao bom entendimento social, que pressupõe atitudes positivas para com o Outro. As imagens elaboradas a partir de avaliações e comparações, que nada têm a ver com a estrutura da língua, como foi referido anteriormente, estabelecem, frequentemente, fronteiras simbólicas entre os locutores da variedade central e os locutores das restantes variedades linguísticas.

Outro aspecto que emerge dos estudos mencionados é que o imaginário sociolinguístico dos sujeitos também pode ser condicionado pela posição periférica ou regional que a sua variedade, dialecto ou falar ocupa em relação à variedade considerada norma, que tende a criar sentimentos de inferioridade linguística perante essa norma, como é o caso dos locutores “valdenses” em relação à norma francesa: “sentiment d’infériorité linguistique... à l’endroit de ceux qui sont perçus comme les usagers de la variété centrale du français” (Singy, 1997:278).

Ressalta também o facto da variedade-padrão ser assumida na base do prestígio social do grupo ou sociedade que o fala, grau de educação ou peso económico. É nesta perspectiva que as línguas podem ser mais ou menos valorizadas em função do prestígio que assumem junto das sociedades e dos indivíduos (cf. Dabène, 1997), o que leva Gnerre (1987) a afirmar que “uma variedade linguística ‘vale o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações económicas e sociais (Gnerre, op. cit.:4).

Ainda relacionado com o prestígio do padrão, os sujeitos associam, frequentemente, os locutores e a sua forma de falar a preconceitos e estereótipos sociais e geográficos, numa dupla estigmatização do locutor e da variedade por ele falada (cf. Simões, 2006:296).

Finalmente, realça-se o facto das imagens começarem a desenvolver-se cedo, ainda durante a infância, por influência do meio sociocultural em que o sujeito se insere. No entanto estas imagens estão dependentes de outras experiências, nomeadamente, das experiências adquiridas, gradualmente, durante o percurso escolar. A escola é, assim, um local privilegiado para a (des)construção das imagens estereotipadas (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006).

No entanto, constata-se a existência de preconceitos e esterótipos também entre a população docente, pelo somos levados a concordar com Simões, quando aponta para “a necessidade de se alertar para a sua existência, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua” (Simões, 2006:101). Só assim se poderá dissipar “toda uma série de mitos e preconceitos sobre a língua” (Bagno, 2002:78).

## Capítulo 3. Metodologia

### Introdução

*“...En amont de l’analyse des données, la méthodologie du recueil apparaît comme un point clé déterminant prioritairement la valeur des études sur les représentations”*

(Abric, 1994: 59)

Neste capítulo, pretende-se explicitar de que forma actuámos para responder às questões investigativas que formulámos.

Daremos conta do processo que antecedeu o trabalho – contexto de intervenção, selecção e caracterização da escola e da turma escolhida, bem como da opção metodológica tomada e das limitações daí decorrentes. Seguidamente, descreveremos a forma como os dados foram recolhidos e como, por fim, os tratámos.

### 3.1. Contexto de intervenção

Antes de apresentarmos o trabalho efectivo com a turma, começamos por caracterizar a escola e a turma escolhidas, assim como todos os procedimentos efectuados para levar a cabo o nosso estudo.

#### 3.1.1. Selecção e caracterização da escola

Optámos por desenvolver a investigação na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, nº 52, do Agrupamento de Escolas de Pedro de Santarém de Lisboa, por nos encontrarmos a exercer a actividade profissional na EB-2,3 desse Agrupamento.

Tomada a decisão de implementar o projecto naquela escola, começámos por apresentar a nossa pretensão ao Conselho Executivo, que o aceitou sem reservas.

No que diz respeito à caracterização da Escola<sup>12</sup>, esta situa-se na freguesia de São Domingos de Benfica, na área urbana da capital. É constituída por um edifício de tipologia P3, com quatro núcleos, cada um contendo três salas de aulas fechadas, num total de doze e duas casas de banho para alunos, num total de 4 grupos de instalações sanitárias. Possui ainda um pavilhão polivalente, uma sala de professores, um gabinete para auxiliares de

---

<sup>12</sup> Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedro de Santarém, Lisboa (2005/2008).

educação, onde está instalada a fotocopiadora e vulgarmente designado por “casa forte”, um gabinete para a direcção da escola, uma sala de informática, um refeitório com cozinha, duas casas de banho para professores e auxiliares e um pátio interior. No exterior, o edifício é rodeado por um amplo logradouro e um espaço em cimento.

### 3.1.2. Caracterização da turma e da professora

A turma A, do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola referida, que escolhemos para implementação do nosso estudo, é constituída por 24 alunos: 12 meninas e 12 meninos. Três deles são trigêmeos (dois meninos e uma menina). As idades dos alunos estão compreendidas entre os 9 e os 10 anos, o que denota uma progressão escolar normal.

Dados fornecidos pela Escola indicam que a turma é composta por crianças que iniciaram juntas o seu percurso escolar. Por conseguinte, conhecem-se desde o 1º ano de escolaridade. De facto, nota-se que há entre elas um relacionamento aberto, de respeito mútuo e aceitação das diferenças, não se percebendo problemas de sociabilização e integração.

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação (pai ou mãe), 9 pais possuem licenciatura, 1 o bacharelato, 4 o 12.º ano, 1 o 11.º, 1 o 10.º, 2 o 9.º ano, 1 o curso comercial e 3 o 6.º ano de escolaridade (ver quadro 1).

**Quadro 1. Habilitações literárias dos encarregados de educação**

Habilitações	Nº de alunos
Ensino Superior	9
Ensino Secundário (12º ano)	4
Ensino Básico (6º ano)	3
Ensino Secundário (10º)	2
Ensino Superior (bacharelato)	1
Ensino Secundário (11º ano)	1
Ensino Básico (9º ano)	1
Curso Comercial	1

As suas actividades profissionais são variadas: cozinheira, professores, farmacêuticos, profissões ligadas à área comercial e prestação de serviços, entre outras não

especificadas. As crianças são, pois, provenientes dos mais variados estratos sociais, com vivências diferentes, até à entrada na Escola, mas maioritariamente pertencentes à chamada classe média.

Alguns pais têm raízes noutras regiões do país. Vieram para Lisboa à procura de melhores condições de vida, mas continuam a manter laços afectivos com os seus familiares e terras de origem. Por isso, algumas crianças já contactaram com uma ou outra forma da diversidade linguística existente no país. Este aspecto poderá ajudar a compreender algumas imagens das variedades identificadas, bem como certos factores subjacentes à construção dessas imagens.

No que diz respeito ao perfil linguístico da turma, todas as crianças são de nacionalidade portuguesa; nenhuma delas viveu no estrangeiro e todas utilizam a Língua Portuguesa como LM. A maioria dos alunos frequenta aulas de inglês, no âmbito do programa de generalização do ensino daquela língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico. Todas as crianças vivem relativamente perto da escola que frequentam.

Relativamente à professora da turma, a quem demos a conhecer o projecto, disponibilizou-se desde logo para colaborar no que dela dependesse. Embora não tenha participado activamente nas actividades que foram implementadas, foi sempre uma observadora atenta e interessada no trabalho desenvolvido. Trata-se de uma docente com cerca de 30 anos de carreira, 20 dos quais a leccionar nesta escola. Nunca tomou parte em acções de formação relacionadas com a sensibilização para a diversidade intralinguística.

### **3.2. Enquadramento metodológico do estudo**

Teoricamente, a investigação em sala de aula apresenta, como qualquer outro campo de investigação, uma grande quantidade de opções acerca das metodologias e técnicas a utilizar para atingir os objectivos do estudo. Por isso, “a discussão sobre a maior ou menor qualidade de um método em relação a outro, em abstracto, é frequentemente de pouca utilidade” (Pardal & Correia, 1995:18).

Para Medeiros (2004), a escolha de uma metodologia não pode fazer-se em função da “moda”, por exemplo, só quantitativa ou qualitativa, “ou uma escolha mecânica; uma receita que se cozinha automaticamente, por vezes, com desconhecimento dos ingredientes que estruturam cada passo e o resultado final” (op. cit.:43). Numa investigação, tanto podem ser adequadas as metodologias quantitativas, como as qualitativas, ou até a

utilização combinada de ambas; por outras palavras, não é imperativo usar um único método em exclusivo (cf. Carmo & Ferreira, 1998:19). A diversidade de influências metodológicas é, pois, perfeitamente aceitável (cf. Lopes da Silva, 1996:85). Nesta ordem de ideias, compete ao investigador fazer a escolha da abordagem mais adequada às finalidades do estudo, consciente de que, na prática, algumas são mais apropriadas do que outras.

No que concerne aos estudos relativos às imagens e atitudes face às línguas e às suas variedades dialectais, os autores/investigadores referem-se a uma multiplicidade de procedimentos metodológicos: “these writers also discuss the methods used to elicit and assess language attitudes. In the main, these consist of questionnaires, interviews, scaling techniques and various indirect methods...” (Edwards, 1982:20).

Nos nossos dias, de uma maneira geral, as investigações sobre as representações “sont fort différentes, du point de vue méthodologique, selon qu’elles sont conduites par des psychologues sociaux... ou par des sociolinguistes sur des objets langagiers” (Billiez & Millet, 2001:38), como foi referido no capítulo 2. De facto, há estudos mais orientados para a psicologia social, cuja finalidade é, essencialmente, descrever as imagens, dando delas desenhos estáticos e outros mais voltados para as ciências da linguagem, orientados, essencialmente, para a compreensão dos processos de construção, mediação e difusão das imagens nos e pelos discursos:

“Cette différence peut peut-être s’expliquer par le rapport particulier que les sociolinguistes ont eux-mêmes avec le langage, puisqu’il est à la fois leur objet fondamental d’étude et la matière de laquelle ils vont chercher à faire émerger ces représentations sur les langues et les pratiques langagières” (Billiez & Millet, id:ib).

De acordo com Müller & De Pietro (2001), se atentarmos nas diferentes investigações sobre a temática em estudo, verificamos que transparecem, essencialmente, dois tipos de abordagens: as *abordagens objectivantes* (“les représentations existent, indépendamment des situations d’interlocution dans lesquelles elles sont exprimées”) (op. cit.:52) e as *abordagens construtivistas* (“les représentations n’existent que dans et par la communication, au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux”) (id: ib).

Do mesmo modo, Vasseur (2001) considera que “l'accès aux manifestations verbales des représentations peut-être de deux types: thématisé ou non-thématisé” (op. cit.:134). As *abordagens tematizadas* ou *objectivantes* privilegiam o conteúdo; consideram a imagem, no seu aspecto declarativo, como um valor absoluto que permite explicar os comportamentos linguísticos próprios de um indivíduo, ou de um grupo. As imagens são analisadas independentemente das situações de interlocução em que ocorrem, “com a finalidade de compreender o sistema de organização do mundo linguístico que os indivíduos constroem através de meios diversos, como os conhecimentos escolares ou as suas experiências familiares e sociais” (Araújo e Sá & Pinto, em publicação). As *abordagens não tematizadas* ou *construtivistas* interessam-se directamente pela diversidade, a heterogeneidade e a complexidade das interacções, com forte influência das análises etnometodológicas e da sociolinguística interpretativa. Estas abordagens levam em conta os efeitos que as interacções têm no discurso dos sujeitos, visando apreender a natureza dinâmica das imagens, no sentido de esquematizar actividades educativas que possam favorecer a (re)construção dessas imagens.

As imagens do mundo linguístico e dos seus falantes são construídas pelos indivíduos através de diversos meios, como as experiências adquiridas por influência do meio familiar e social onde estão inseridos e os conhecimentos escolares (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006 e cap. 2). Ora, como o objectivo do nosso estudo é diagnosticar e descrever essas imagens, em relação à diversidade intralinguística e aos seus locutores, independentemente das situações de interlocução nas quais se constroem, optámos por uma abordagem objectivante, o que implica que, metodologicamente, nos situemos no paradigma de investigação essencialmente *qualitativa*, de natureza etnográfica, “preocupada com a identificação, descrição e processos de relação da vida humana” (Costa & Paixão, 2004: 87).

### **3.2.1. Uma abordagem etnográfica com características de investigação-acção**

Actualmente, como reconhecem Bogdan & Biklen (1994), é cada vez maior o interesse dos investigadores pela abordagem qualitativa. No entanto, só na segunda metade do século XX, as metodologias qualitativas começaram a ser reconhecidas. Estes autores enumeram algumas características deste tipo de pesquisa, que consideramos pertinentes para o nosso trabalho.

Com efeito, na investigação qualitativa, os dados são recolhidos no seu contexto natural e o investigador é o seu principal instrumento de recolha; todos os dados são filtrados através do seu critério, “...sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (op. cit.:48).

A investigação qualitativa é predominantemente descritiva, ou seja, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e devem ser descritos respeitando, tanto quanto possível, a forma como foram transcritos ou registados, sem qualquer manipulação intencional; todos são ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. Por conseguinte, um elemento supostamente trivial pode ser essencial para a compreensão do problema que está a ser estudado.

Os autores referidos sublinham também o facto da investigação qualitativa se preocupar mais com o processo do que com o produto ou resultado. O interesse do investigador ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas actividades, nos procedimentos e nas interacções quotidianas. Uma outra característica apontada prende-se com o carácter aberto que os investigadores conferem à investigação. Não recolhem os dados com o objectivo de confirmar as hipóteses definidas antes do início do estudo. Com efeito, no início, há questões de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. Finalmente, apontam como finalidade importante desta metodologia, a tentativa de descobrir o significado que as pessoas atribuem às suas acções.

Apesar da crescente utilização das metodologias qualitativas na área da educação, ainda existem dúvidas sobre quando é ou não adequado utilizá-la, quanto ao seu rigor científico, à sua fiabilidade e validade. Contudo, alguns autores argumentam que “la investigación cualitativa atiende a unos objetivos distintos de la investigación cuantitativa, pero que si ‘se hace bien’ puede tener igual valor” (Bisquerra, 1996:257).

Dadas as suas características, o nosso estudo assume um *carácter etnográfico*, como atrás foi referido. Com efeito, a etnografia, “processo criativo de aprender a partir de um projecto no terreno” (Lopes da Silva, 1996:83), permite ter “uma visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados...” (André, 2000: 41).

Os métodos etnográficos, quando utilizados para estudar a realidade educativa, têm-se revelado de grande importância para diagnosticar, descrever e interpretar os fenómenos educativos que ocorrem no contexto escolar e têm contribuído, de forma

significativa, para o crescendo no âmbito das abordagens qualitativas (cf. Arnal, Rincón & Latorre, 1992:199). A preocupação central dos estudiosos da educação prende-se com o processo educativo e este tipo de investigação permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. A escola é vista como o lugar privilegiado, onde interagem contextos e actuações, são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, crenças, hábitos, comportamentos, modos de ver e de sentir a realidade. O investigador não se remete a uma observação externa, descomprometida ou neutra; tem sempre um grau de interacção com a situação estudada, assume os seus pontos de vista sobre os fenómenos observados e atribui-lhes significado, visando a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entender a realidade (cf. Costa & Paixão, 2004:87-88).

Como vimos referindo, a etnografia inscreve-se, fundamentalmente, na família da metodologia qualitativa (cf. Lüdke & André, 1996:84) e aparece “como modelo alternativo a la investigación tradicional utilizada por los científicos sociales para estudiar la realidad social” (Arnal, Rincón & Latorre, op. cit.). Trata-se de uma abordagem aberta, com a teoria construída e baseada nos dados (cf. Woods, 1999:17), em que o investigador, como agente principal da investigação, assume o papel de intérprete dessa realidade, preocupado com a posição dos sujeitos: “the ethnographer should describe the world and social reality present themselves from the point of view of the people studied” (Alasuutari, 1998:63).

No entanto, na opinião de Pérez & Sierra (2001), a etnografia, como método de investigação originário da antropologia, fica claramente limitada por uma finalidade estritamente descritiva. No entender destes autores, a investigação etnográfica em instituições educativas devia ser considerada como corrente, separando-se, assim, da sua dependência da antropologia, assim como da sua ascensão à categoria de paradigma. Defendem “a sua utilização combinada com outros métodos” (op.cit.:154), considerando, contudo, que a etnografia dispõe de suficiente riqueza metodológica para justificar o seu interesse. Segundo Rockwell (1989), ao desenvolver-se no campo clássico da antropologia, com a acumulação de conhecimentos peculiares sobre a diversidade humana, a etnografia traz consigo uma adequação metodológica aos novos problemas e contextos, de primordial importância para a construção de novos objectos de conhecimento.

A forma como o nosso plano de intervenção didáctica foi implementado confere-lhe ainda um cariz de investigação-acção (I-A). Segundo Arnal, Rincón & Latorre (1992),

a maioria dos autores da história da educação atribui à obra de Dewey, *Sources of the Science of Education* (1929), a paternidade da I-A. No entanto, “es justo reconocer, y así lo consideran la mayoría de autores, que la aportación de Lewin (1946) a la investigación-acción fue decisiva... la originalidad de Lewin radica en la aportación de un nuevo concepto de investigación” (op. cit.: 245). Para estes autores, “... la investigación es ante todo investigación-acción” (id:ib); envolve sempre um plano de acção, plano esse que se baseia em objetivos, num processo de acompanhamento e controlo da acção planeada e no relato desse processo.

Neste quadro, a metodologia adoptada no nosso trabalho apresenta características de *investigação-acção*, como a entende Elliott (1990):

“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores... El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema... interpreta ‘lo que ocurra’ desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos... describirá y explicará ‘lo que sucede’ con el mismo lenguaje utilizado por ellos...” (op.cit.:24-25).

De acordo com Lopes da Silva (1996), é grande a diversidade de opiniões acerca da I-A: “uns consideram a investigação-acção como metodologia de investigação científica, outros pensam que se trata de uma abordagem de formação, ou, ainda, de uma forma de designar processos de inovação, acompanhados de avaliação” (op. cit.:9). Deste modo, continua a mesma autora, torna-se necessário ir às origens da I-A [Lewin, 1946], para compreender a sua evolução, mormente no campo da educação. A análise desta evolução coloca-nos face a grandes problemáticas que atravessam as diferentes perspectivas. Por isso, a I-A tem de posicionar-se perante escolhas divergentes, embora interligadas, ou seja, tem de “privilegiar os interesses dos actores ou dos investigadores, acentuar a produção da mudança ou do conhecimento, recorrer a diferentes metodologias” (id:ib).

De facto, a I-A tem adoptado, desde o seu início, uma articulação metodológica (cf. Lopes da Silva, op. cit.:82), o que leva alguns autores a considerarem que este tipo de investigação não possui metodologia própria (cf. Bell, 1997:2); é, antes, fruto de diversas influências metodológicas, entre as quais a do tipo etnográfico (cf. Bisquerra, 1996:283). Ainda segundo Lopes da Silva, a I-A “tem, de facto, algumas convergências com a

abordagem etnográfica que se realiza no terreno e tem como objectivo obter um conhecimento ‘por dentro’ das situações, que remete para a observação participante das situações e a interacção próxima entre investigador e sujeitos” (op. cit.:84). Contudo, continua a mesma autora, “o objectivo da investigação etnográfica é conhecer e não modificar a realidade”, enquanto que a I-A, na educação, visa, essencialmente, precipitar a mudança (cf. Bogdan & Biklen, op. cit.:298).

Tendo em conta a bibliografia consultada, de que temos vindo a dar conta, utilizamos, no nosso estudo, essencialmente, técnicas que podem ser associadas à etnografia. Com efeito, o processo de investigação envolve um trabalho de campo, que se desenvolve em contexto natural – a sala de aula, visando a compreensão e descrição de um objecto específico: imagens que os alunos veiculam, de maneira consciente ou inconsciente. A investigadora, na sua interacção constante com a turma investigada, procura retratar essas imagens, fazendo uso de uma grande quantidade de dados descritivos, que são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. Finalmente, recorre a métodos de natureza qualitativa na recolha dos dados e na análise e tratamento da informação.

Por outro lado, a nossa investigação envolve também um plano de acção, preparado pela investigadora, que também é professora e reflecte sobre as práticas, ao mesmo tempo que as experiencia. A informação produzida é objecto de discussão e reflexão, visando consciencializar os aprendentes acerca das suas imagens e estereótipos. A descrição e análise desta informação é uma acção educativa que pode trazer alguma “mudança”, na forma como os sujeitos interpretam a realidade e nas actividades educativas seguintes.

Neste quadro, entendemos que a metodologia, fundamentalmente qualitativa, do tipo etnográfico, imbuída de características de investigação-acção, pela qual optámos, parece ser a mais adequada para a prossecução dos objectivos do nosso estudo.

### **3.2.2. Implementação do plano de intervenção**

Descrita a opção metodológica, apresentaremos, na continuação do nosso trabalho, a implementação do plano de intervenção didáctica, que se desenvolveu em dez sessões, na sua articulação com o desenho investigativo (quadro 2). Neste quadro, são explicitadas, de forma sintética, as finalidades investigativas e didácticas, bem como as diferentes

actividades realizadas e os dados recolhidos. De notar que estas actividades estão organizadas de acordo com as orientações curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico. O quadro está elaborado de forma cronológica, com indicação das sessões realizadas.

**Quadro 2. Plano de Intervenção didáctica**

Sessões	Finalidades investigativas	Finalidades didácticas	Actividades	Instrumentos de recolha dos dados
<b>1.ª Sessão</b> [16/03] [120m]	- Identificar os conhecimentos dos alunos relativos ao espaço físico de Portugal continental e ilhas atlânticas	- identificar e reconhecer o espaço físico do território nacional, nomeadamente, os distritos de Portugal	- Construção, em grupo, de 4 mapas de Portugal continental e ilhas	
<b>2.ª e 3.ª Sessões</b> [24 e 28/03] [60m cada]	- Diagnosticar as imagens dos alunos face a variedades intralinguísticas e seus locutores	- exprimir opinião sobre as variedades intralinguísticas e seus locutores	- Visualização de um filme onde são apresentadas algumas regiões de Portugal (Norte e Porto, Beiras, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores)  - Preenchimento de duas fichas de opinião sobre as variedades intralinguísticas e seus locutores	- Fichas de acompanhamento (anexo 1)
<b>4.ª Sessão</b> [30/03] [60m]	- Identificar as capacidades dos alunos em reflectir sobre os seus próprios estereótipos	- reflectir sobre os seus estereótipos face às variedades intralinguísticas e respectivos locutores  - consciencializar-se de alguns dos seus estereótipos e suas implicações	- Diálogo acerca do registo de opinião dos alunos relativo aos locutores de várias regiões de Portugal e suas formas de falar (a investigadora fez uma tabela síntese das respostas dadas pelos alunos no quadro, para que estes comparassem as suas com as respostas dos seus colegas. Foram questionados do porquê de tais opiniões)  - Afixação num dos mapas de Portugal do local de origem de cada um dos alunos e de seus pais	- Transcrição da gravação áudio da aula (anexo 4)
<b>5.ª Sessão</b> [18/04] [90m]	- Identificar conhecimentos dos alunos face à diversidade lexical existente no território nacional	- desenvolver a sensibilidade para existência da diversidade intralinguística  - estimular a sua curiosidade acerca da diversidade lexical existente no território nacional	- Leitura de um texto intitulado: “Um Jogo divertido”  - Preenchimento de uma ficha de trabalho relacionada com o texto lido	- Fichas de acompanhamento (anexo 5)

<p><b>6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> Sessões</b> [20 e 24/04] [90m cada]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as capacidades dos alunos de identificarem falares de várias regiões;</li> <li>- Diagnosticar as imagens dos alunos face à diversidade intralinguística e seus locutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apurar a percepção acústica</li> <li>- reconhecer a diversidade intralinguística e exprimir opinião sobre ela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de dez histórias narradas por locutores de diferentes regiões de Portugal (Nisa, Lisboa, Porto, Peso da Régua, S. Miguel, Águeda, Aljustrel, Viseu, Funchal e Vila Real de Santo António)</li> <li>- Preenchimento de uma ficha relacionada com a audição das dez histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de acompanhamento (anexo 7)</li> </ul>
<p><b>8.<sup>a</sup> Sessão</b> [27/04] [120m]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar até que ponto os alunos valorizam a diversidade intralinguística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorizar a sua língua materna e a diversidade nela existente</li> <li>- reflectir sobre a diversidade lexical e fonética existente no território nacional</li> <li>- alargar a competência comunicativa através do confronto com variações regionais da língua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afixação, nos mapas, de palavras ou expressões trazidas de casa relacionadas com a diversidade intralinguística</li> <li>- Visualização, através de um mapa em acetato, de alguns exemplos lexicais e fonéticos (trazidos pela investigadora) de várias regiões de Portugal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrição da gravação áudio da aula (anexo 11)</li> </ul>
<p><b>9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> Sessões</b> [01 e 04/05] [90m cada]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a percepção dos alunos relativamente aos estereótipos linguísticos no seu quotidiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consciencializar-se de alguns estereótipos existentes no seu quotidiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de dois filmes animados com alguns exemplos das variedades da língua portuguesa (<i>Shrek II</i> e <i>Fuga das Galinhas</i>);</li> <li>- Diálogo acerca da existência destas variedades nos filmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrição da gravação áudio da aula (anexo 12)</li> </ul>

### 3.2.3. As sessões do plano

Neste sub-ponto, descreveremos, de forma pormenorizada, as dez sessões do plano de intervenção implementado, esquematizadas no quadro anterior.

#### 1.<sup>a</sup> Sessão

Esta sessão teve a duração de 120 minutos, com a presença dos 24 alunos da turma. Pretendia-se averiguar, em primeiro lugar, até que ponto os alunos conheciam o espaço físico português, nomeadamente as regiões e capitais de distritais.

Dividimos as crianças em quatro grupos e fornecemos-lhes o material necessário (peças de puzzle em cartolina, marcadores, cola) para que cada grupo construísse o mapa

de Portugal. O conjunto de materiais, o gravador, a máquina fotográfica, conjugados com o trabalho de grupo, ajudaram a cativar o interesse e a participação dos alunos.

Construídos os mapas, foi pedido aos participantes que escrevessem, nos mesmos, as capitais distritais. Estes mapas foram sendo utilizados durante todo o plano.

Esta, assim como a 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> sessões, vai ao encontro dos princípios orientadores das actividades propostas pela *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (Ministério da Educação, 1998), no que diz respeito à identificação dos “aglomerados populacionais”, no domínio do Estudo do Meio, “sabendo-se que esta disciplina está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (op. cit.:107). Na verdade, só através das referências que o conhecimento do meio lhe fornece, a criança poderá conhecer o seu e outros espaços, geograficamente distantes, e compreender as realidades que ela não conhece directamente.

Decidimos fazer a gravação áudio dos trabalhos dos alunos, efectuados em grupos, para que se não perdesse o registo das suas interacções comunicativas espontâneas. Considerámos estes dados como secundários, mas úteis para a interpretação e análise dos dados primários.

## **2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> Sessões**

Nestas sessões, desenvolvidas em duas aulas de 60 minutos cada uma, pretendíamos diagnosticar eventuais preconceitos e estereótipos interiorizados pelos alunos relativamente às variedades dialectais da língua portuguesa, no território nacional, bem como aos seus locutores.

Dada a dificuldade manifestada na identificação das capitais distritais, procedeu-se à visualização do filme “Portugal – um destino sete motivos”<sup>13</sup>, onde foram apresentadas algumas regiões – Norte de Portugal e Porto, Beiras, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores. Esta actividade proporcionou aos alunos o contacto visual com as diferentes regiões do país e a identificação das capitais distritais.

Após a projecção do filme, foi preenchida pelos alunos uma ficha de trabalho, com duas questões, que lhes foram entregues separadamente. Foi-lhes pedido que, relativamente à primeira, completassem a seguinte frase: “Para mim, as pessoas [do Norte

---

<sup>13</sup> ICEP – Investimentos, Comércio e Turismo de Portugal (1999). *Portugal – um destino sete motivos* (vídeo)

de Portugal e Porto, Beiras, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores] são...” (anexo 1). Seguindo a lógica do filme, começaram pelo Norte e finalizaram nos Açores. Tomaram parte na actividade 22 alunos.

No que dizia respeito à segunda questão da ficha de acompanhamento, foi-lhes pedido para completarem a frase: “Para mim, [as pessoas do Norte de Portugal e Porto, Beiras, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores] falam...” (anexo 1). A actividade foi executada por 23 alunos. Optámos por entregar as fichas nesta sequência, dado que pretendíamos verificar se os alunos referiam algo sobre as variedades dialectais. E de facto, logo na primeira questão da ficha, orientada para a caracterização das pessoas, algumas crianças fizeram referência à sua maneira de falar: [as pessoas do Norte e Porto] *têm um sotaque diferente* (A2<sup>14</sup>, quadro 6); [as pessoas da Madeira] *têm sotaque* (A19, quadro 11).

#### **4.ª Sessão**

Na quarta sessão, realizada numa aula de 60 minutos, pretendíamos averiguar se os alunos tinham consciência ou não dos estereótipos manifestados na sessão anterior. Neste sentido, estabeleceu-se um diálogo acerca do registo de opinião dos alunos sobre as pessoas e formas de falar de cada região, tendo sido feita no quadro uma tabela-síntese das respostas dadas pelos alunos, para que estes tivessem conhecimento tanto das suas respostas como das dos seus colegas. De seguida, foi-lhes pedido que explicassem as razões subjacentes às opiniões manifestadas. Tratou-se, essencialmente, de uma forma de fazer as crianças reflectir sobre as suas imagens mentais acerca das diferentes variedades intralinguísticas e correspondentes locutores, explicando as suas razões e procurando verbalizá-las. Afixou-se, ainda, num dos mapas construídos na 1.ª sessão, o local de origem de cada um dos alunos e dos seus pais. Era nossa intenção, através desta actividade, levar os alunos a tomarem consciência das suas diferentes proveniências ou dos seus progenitores, podendo, assim, aperceberem-se que da diferenciação geográfica pode resultar uma correspondente diferenciação linguística.

Tomaram parte nesta actividade todos os alunos da turma (24).

---

<sup>14</sup> Referimos entre parêntesis o aluno, com a designação de A e número que lhe foi atribuído dentro da turma (A1, A2, A3...).

## **5.ª Sessão**

A quinta sessão foi desenvolvida durante 90 minutos, com a presença de 21 crianças. Visando identificar os conhecimentos dos alunos face à diversidade lexical existente no território nacional, foi-lhes distribuído um texto intitulado “Um jogo divertido” (anexo 5). De seguida, foi entregue a cada aluno uma ficha de trabalho relacionada com o texto. Pretendia-se, essencialmente, promover a sensibilização para a diversidade dentro da língua portuguesa, estimulando a curiosidade e interesse dos alunos e explorando a dimensão lúdica desta actividade.

## **6.ª e 7.ª Sessões**

Estas sessões de 90 minutos cada, tinham como finalidade diagnosticar as imagens que os alunos têm acerca da diversidade intralinguística e identificar as suas capacidades para reconhecerem e identificarem as diferentes variedades que a variante nacional do português europeu encerra. Pretendia-se ainda que os alunos exprimissem, de forma espontânea, a sua opinião acerca dessas variedades dialectais. Nesse sentido, procedeu-se à audição de um registo áudio com a gravação de diferentes variedades faladas em Portugal continental e ilhas atlânticas. Na impossibilidade de abordar todas as variedades dialectais, foram escolhidos 10 locutores de diferentes regiões. Para a selecção dos locutores, tivemos em conta, essencialmente, os seus “traços fonéticos, fortemente caracterizadores e como tais sentidos pela maioria dos falantes ” (Cintra, 1983:142), nas áreas geográficas em que estão inseridos:

- locutor 1: falante dos dialectos centro-meridionais, subgrupo do centro interior (caracterizado por uma profunda alteração do timbre de todo o sistema vocálico), Nisa (Portalegre), sexo feminino, adulto;

- locutor 2: falante dos dialectos centro-meridionais, subgrupo do centro-litoral (variedade adoptada como padrão), Lisboa, sexo feminino, adulto;

- locutor 3: falante dos dialectos setentrionais, subgrupo baixo-minhoto-duriense-beirão, (que inclui o falar popular do Porto e seus arredores), Porto, sexo masculino, criança;

- locutor 4: falante dos dialectos portugueses setentrionais, subgrupo transmontano-alto-minhoto, Peso da Régua (Vila Real), sexo masculino, adulto;

- locutor 5: falante dos dialectos insulares (prolongamento dos dialectos centro-meridionais do continente, com características fonéticas singulares), S. Miguel (Açores), sexo masculino, adulto;

- locutor 6: falante dos dialectos centro-meridionais, subgrupo do centro-litoral, Águeda (Aveiro), sexo feminino, adulto;

- locutor 7: falante dos dialecto centro-meridionais, subgrupo do centro interior e sul, Aljustrel (Beja), sexo masculino, adulto;

- locutor 8: falante dos dialectos setentrionais, sub-grupo baixo-minhoto-duriense-beirão (variedade fortemente palatalizada, vulgarmente conhecida por “s beirão”), Viseu, sexo masculino, adulto;

- locutor 9: falante dos dialectos insulares, Funchal (Madeira), sexo masculino, adulto;

- locutor 10: falante dos dialectos centro-meridionais, subgrupo do centro interior e sul, Vila Real de Santo António (Faro), sexo feminino, criança.

Os falantes, que desconheciam a finalidade das gravações, contaram, como lhes foi pedido, uma história à sua escolha. As gravações foram realizadas pela investigadora em situações que resultaram tão espontâneas quanto foi possível, no seu contexto social e natural de uso.

Enquanto ouviam as gravações, os alunos foram preenchendo uma ficha de acompanhamento (anexo 7). Esta ficha continha elementos de ordem cognitiva e afectiva. As questões de ordem cognitiva diziam respeito à identificação das variedades dialectais e seus locutores; as questões de ordem afectiva prendiam-se com o posicionamento afectivo relativamente às diferentes formas de falar.

Posteriormente, após uma reflexão em interacção, com os 24 alunos da turma, foi-lhes dado a conhecer a origem geográfica de cada locutor.

## **8.ª Sessão**

A oitava sessão teve a duração de 120 minutos, com toda a turma presente. Pretendia-se, nesta sessão, identificar até que ponto os alunos conseguiam valorizar a diversidade intralinguística.

No seguimento de um pedido da nossa parte para trazerem de casa palavras e expressões de outras regiões de Portugal, os alunos apresentaram-nas à turma, através da sua afixação nos dois mapas de Portugal, construídos na 1.<sup>a</sup> sessão. Um dos mapas agrupava exemplos de ordem fonética; outro, exemplos lexicais (ver anexo 11).

Preparámos também alguns exemplos de palavras e expressões, com características fonéticas e lexicais identificadoras de algumas variedades dialectais do continente (de acordo com a “Nova Proposta” de divisão dialectal de Cintra, 1983) e das ilhas adjacentes (segundo Cunha & Cintra, 2000).

Esta actividade tinha como finalidades didácticas levar os alunos a valorizar e a reflectir sobre a diversidade lexical e fonética existente no território nacional e alargar a sua competência comunicativa, através do confronto de exemplos lexicais de várias regiões de Portugal.

## **9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> Sessão**

As últimas sessões, com 90 minutos cada, tinham como finalidade investigativa determinar as capacidades dos alunos de identificarem estereótipos linguísticos no seu quotidiano. Pretendia-se, ao mesmo tempo, averiguar se estes têm consciência das imagens, frequentemente estereotipadas, transmitidas pela sociedade onde estamos integrados. Assim, procedeu-se à visualização de dois filmes animados, com alguns exemplos das variedades do português europeu falado no território nacional.

Na nona sessão, os alunos assistiram ao filme “A fuga das Galinhas”, onde se podia ver e ouvir desenhos animados com a pronúncia característica dos Açores e das Beiras. Na décima sessão, foi passado o filme “Shrek II”. Em ambos os filmes, era notório, nas dobragens, a caracterização das pessoas destas regiões, de forma claramente estereotipada. Por exemplo, a galinha *Babs*, no filme “A fuga das Galinhas” e a personagem *Shrek*, no filme “Shrek II”, ambas com aspecto pouco atraente, mas cómico, falavam com sotaque beirão muito pronunciado. O mesmo acontecia com a personagem *Mr Tweedy* que falava com sotaque açoriano e tinha um aspecto rústico e ingénuo.

No final da visualização, procedeu-se a um diálogo acerca destas variedades, visando levar os alunos a aperceberem-se de situações onde as mesmas estão presentes e a tomarem consciência das imagens e estereótipos linguísticos enraizados nas sociedades actuais. Pretendia-se, essencialmente, desenvolver atitudes e valores relacionados com a

tolerância e respeito pelas diferenças, de acordo com as directrizes patentes nos programas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1998:116).

Tomaram parte nestas sessões todos os alunos da turma (24).

### **3.2.4. Os instrumentos de recolha de dados**

Apresentaremos, seguidamente, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados necessários ao nosso estudo, tendo em vista a identificação e descrição das imagens que “povoam” o imaginário sociolinguístico dos sujeitos.

#### **3.2.4.1. Transcrição de excertos gravados das sessões de implementação**

A audiogravação permite-nos, como refere Woods (1986:53), uma análise mais precisa e aprofundada da informação. Assim, foi feito o registo áudio de interacções dos alunos, para posterior observação e transcrição.

De forma a facilitar a legibilidade do texto gravado, foi estabelecida uma versão escrita que introduziu formas convencionais de pontuação para representar, por exemplo, pausas e continuidade da fala. Na transcrição do texto verbal, as interacções entre os participantes (investigadora e alunos) são representadas com turnos de fala.

A transcrição, como referem Andrade & Araújo e Sá (1995, cit. in Simões, 2006:274), não representará “com absoluta fidelidade os fenómenos verbais a que se reporta”, contudo, apresenta-se-nos como única forma de podermos analisar com profundidade os dados recolhidos no sentido de tirar conclusões.

Assim, visando uma melhor compreensão das actividades efectuadas, no decorrer das aulas, efectuámos a transcrição de alguns excertos da 4.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup>. e 10.<sup>a</sup>. sessões, que considerámos mais importantes para o nosso estudo (anexos 4, 11 e 12).

#### **3.2.4.2. Fichas de acompanhamento**

Outro instrumento de trabalho que se revelou importante para a recolha dos dados, foram as fichas de acompanhamento do registo vídeo (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup>. sessões, anexo 1), as fichas utilizadas na 5.<sup>a</sup> sessão (anexo 5) e as fichas do registo áudio (6.<sup>a</sup>. e 7.<sup>a</sup>. sessões, anexo 7).

Pretendia-se, como explicitámos, averiguar como se posionam os sujeitos face à diversidade intralinguística, tendo em conta a diversificação geográfica do país. Assim, as

fichas, com passos delimitados e orientações precisas, revelaram-se bons instrumentos de trabalho e, simultaneamente, de recolha de dados.

Apresentamos, seguidamente, um quadro-síntese destes instrumentos e a forma como os referenciamos:

**Quadro 3. Quadro-síntese dos instrumentos de recolha de dados**

Sessões	Instrumentos de recolha de dados	Referência
2. <sup>a</sup> e 3. <sup>a</sup>	Ficha de acompanhamento do vídeo	Anexo 1
4. <sup>a</sup>	Transcrição de excertos da gravação áudio da aula	Anexo 4
5. <sup>a</sup>	Ficha de acompanhamento	Anexo 5
6. <sup>a</sup> e 7. <sup>a</sup>	Ficha de acompanhamento do registo áudio	Anexo 7
8. <sup>a</sup>	Transcrição de excertos da gravação áudio da aula	Anexo 11
9. <sup>a</sup> e 10. <sup>a</sup>	Transcrição de excertos da gravação áudio da aula	Anexo 12

Todos os dados recolhidos se encontram organizados nos anexos 2 (respostas à 1.<sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do vídeo – 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> sessões), 3 (respostas a 2.<sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do vídeo), 4, 11 e 12 (transcrição dos excertos da gravação áudio das aulas – 4.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> sessões), 6 (respostas à ficha utilizada na 5.<sup>a</sup> sessão), 8 (respostas à 1.<sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do registo áudio – 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> sessões) e 9 (respostas à 2.<sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do registo áudio).

### **3.2.5. Os instrumentos e categorias de análise**

Dado que nos situamos numa perspectiva de investigação qualitativa, a análise de conteúdo apresenta-se como a técnica mais adequada ao nosso estudo. Trata-se de uma técnica que se pode aplicar a discursos diversificados e pode adoptar “uma enorme variedade de formas em função do material que se analisa e da finalidade do investigador” (Costa & Paixão, 2004:92).

No nosso estudo, as informações são materializadas em documentos escritos e interacções orais, provenientes de actividades orientadas por fichas de acompanhamento. Deste modo, a adopção da análise de conteúdo vem ao encontro da ideia explicitada por Mucchielli (1998) ao referir que todo o documento falado ou escrito contém potencialmente uma quantidade de informações sobre o que é relatado. Para este autor,

analisar o conteúdo de um documento “c’est... rechercher les informations qui s’y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que ‘contient’ ce document...” (op. cit :23). Uma vez que a análise de conteúdo “incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação...” (Pardal & Correia, 1995:73), permite ao investigador a interpretação do texto ou documento que está a analisar.

Vários autores apontam duas etapas que caracterizam a análise de conteúdo, bem como a potencialidade da inferência. Na *fase descritiva*, são enumeradas as características do texto, de forma resumida e após tratamento; a *fase interpretativa* trata da significação atribuída a essas características. A *inferência* é o procedimento intermédio que permite a passagem explícita e controlada, de uma à outra (cf. Carmo & Ferreira, 1998:252).

Para proceder à análise dos dados, foram definidas *categorias* e *subcategorias* de análise (ver quadro 4). Trata-se de “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado...” (Grawitz, 1993, cit. in Carmo & Ferreira, 1998:255), num esforço de interpretação, que “oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1988:9).

As categorias de análise tiveram em conta o quadro teórico, o objectivo investigativo e o discurso dos sujeitos. Procurámos defini-las com rigor e objectividade (cf. Mucchielli, op. cit.:43); contudo, dada a especificidade do nosso estudo, estamos conscientes de que algumas destas categorias e subcategorias estabelecem entre si relações de interactividade. Concordamos com as categorizações apresentadas por Araújo e Sá & Pinto (2006), Melo, Araújo e Sá & Pinto (2005)<sup>15</sup> e Simões (2006), em trabalhos relacionados com as imagens da diversidade linguística. Daí nos apoiarmos, neste ponto, essencialmente nos estudos destas investigadoras.

---

<sup>15</sup> Estudos enquadrados no *Projecto Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*, já referido.

**Quadro 4. Categorias de análise dos dados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>C1. Imagens/representações dos locutores</b>	C1.1. Imagens baseadas em traços morais e psicológicos
	C1.2. Imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo
	C1.3. Imagens baseadas em traços socioculturais
	C1.4. Imagens baseadas em traço físicos
	C1.5. Imagens baseadas em traços afectivos
<b>C2. Imagens/representações da diversidade intralinguística</b>	C2.1. Variedade intralinguística como objecto afectivo
	C2.2. Variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença
	C2.3. Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais
	C2.4. Imagens sonoras
	C2.5. Consciência das variedades intralinguísticas
	C2.6. Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão

Descrevemos, seguidamente, as categorias estabelecidas, exemplificando-as, no âmbito do nosso *corpus*. Nesta exemplificação, reproduzimos os enunciados dos alunos, respeitando a forma como foram elaborados.

### **3.2.5.1. Imagens/representações dos locutores**

Como já foi referido no quadro teórico, as imagens das línguas relacionam-se intimamente com as imagens dos locutores (cf. Müller, 1997; Preston, 1998). Essas imagens são construídas, frequentemente, com base em extremas simplificações e generalizações do Outro (cf. Gülich, 1997) e “determinam, muitas vezes, a forma de relacionamento com ele, ora promovendo a aproximação, ora fomentando o afastamento” (Simões, 2006). Fazem parte desta categoria todos os dados relacionados com as características que os sujeitos atribuem aos diversos locutores das variedades intralinguísticas.

As subcategorias foram organizadas de acordo com as confrontações com os dados recolhidos, tendo em conta o que há de comum entre estes elementos e a realidade do nosso estudo (cf. Bardin, 1988). Assim, foram definidas cinco subcategorias, sendo elas: imagens baseadas em traços morais e psicológicos, imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo, imagens baseadas em traços socioculturais, imagens baseadas em traços físicos e imagens baseadas em traços afectivos.

A primeira subcategoria relaciona-se com aspectos da personalidade dos locutores, como o facto de serem “agressivos”, “bons” ou “simpáticos”. A segunda subcategoria remete para aspectos que se relacionam com a correcção com que falam (“falam mal”, “falam muito bem”). Na terceira subcategoria, incluem-se os hábitos sociais e culturais dos locutores em causa: [os alentejanos] *adoram andar a cavalo* (A4, quadro 9). Na subcategoria *imagens baseadas em traços físicos*, inserem-se aspectos relacionados com a aparência física dos diferentes locutores, como a cor da pele, a estatura: [os algarvios são] *morenos* (A21, quadro 10). O facto de os alunos considerarem os locutores próximos familiarmente insere-se na subcategoria *imagens baseadas em traços afectivos*: [os beirões são] *da minha família* (A9, quadro 7).

### **3.2.5.2. Imagens/representações da diversidade intralinguística**

Nesta categoria, inserimos todas as referências relativas à componente representacional face à diversidade intralinguística. Foram definidas subcategorias, visando efectuar, tanto quanto possível, o agrupamento dos elementos a analisar, em razão dos caracteres comuns destes elementos (cf. Bardin, 1998:117).

Na subcategoria *variedade intralinguística como objecto afectivo*, incluímos todas as referências relacionadas com a percepção das variedades intralinguísticas como objecto de afectos: simpatia/antipatia, amor/desamor e sentimentos de maior ou menor afeição por determinados falares (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006; Billiez, 1996; Dabène, 1997; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005; Müller, 1997; Pinto, 2005).

Com efeito, as “descobertas” que os alunos vão fazendo no decorrer da implementação do plano de intervenção tornam-se objecto de avaliações, de acordo com as relações de afectividade que com elas estabelecem. Segundo Paganini (1994), o factor emocional parece ser o filtro que influencia a percepção de determinadas línguas e, conseqüentemente, determinadas variedades regionais. De facto, algumas variedades despertam nos aprendentes sentimentos afectivos mais ou menos fortes. Esta afectividade reflecte-se em manifestações de simpatia e afeição pelas variedades ou

sentimentos de antipatia ou até de estranheza: [as pessoas do Alentejo falam] *simpaticamente* (A20, quadro 17).

Na subcategoria *variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* inserimos os elementos que remetem para a ideia de que a língua e, conseqüentemente, as suas variedades dialectais, além de instrumento de comunicação, desempenham também um papel de primordial importância como instrumento de afirmação identitária dos indivíduos e dos grupos: [as pessoas de Lisboa e Vale do Tejo falam] *como nós* (A13, quadro 16). Com efeito, o nosso falar, o dialecto que utilizamos, identifica-nos como um povo, um grupo ou como uma classe sociocultural: “...une variété linguistique...représente un véritable acte d’*identité*” (Lüdi, 1997:92).

De acordo com Ladmiral & Lipiansky (1989), é na interacção humana que os sujeitos tomam consciência da sua identidade linguística e cultural e da identidade linguística e cultural do Outro: “C’est en effet dès les premiers mois de la vie que s’amorce le processus par lequel l’individu va arriver à percevoir sa propre individualité comme distincte et séparée des autres...” (op. cit.:121). Segundo este autor, a componente imagética determina, frequentemente, a forma de relacionamento com o Outro, uma vez que pode funcionar como instrumento de aproximação ou afastamento, relacionando-se, assim, “com a própria construção de uma identidade ‘nacional colectiva’, onde se valoriza o património comum, se esquecem as diferenças existentes no grupo e se promove a solidariedade...” (Simões, 2006:281).

Na subcategoria *variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais*, considerámos todas as referências e justificações que evidenciam a percepção das variedades regionais como instrumento que o indivíduo utiliza para interagir e comunicar com o Outro (cf. Castellotti, Coste & Moore, 2001): *sim!* [acho importante conhecer palavras diferentes] *porque se vamos a outra região do país as pessoas dizem essas palavras e nós não sabemos o que é que eles estão a dizer* (A15, anexo 6).

Na subcategoria *imagens sonoras* incluem-se todos os dados que remetem, essencialmente, para os “traços fonéticos diferenciadores”, apontados por Cintra (1983). Segundo Lhote (1995:56), desde a mais tenra idade, habituamo-nos a ouvir falar e a compreender que a mesma palavra, a mesma frase, pronunciadas por indivíduos originários de regiões diferentes, revelam importantes variações na forma como são pronunciadas.

Assim, nesta subcategoria, incluímos toda a informação relacionada com aspectos estruturais básicos da prosódia que dão forma ao português, no domínio da oralidade, nas diferentes áreas geográficas do território nacional onde é falado. Com efeito, a pronúncia das palavras, a entoação, o timbre e o ritmo de voz são elementos frequentemente referidos pelos alunos: [as pessoas das Beiras falam] *gaguejadamente* (A11, quadro 15); [as pessoas do Alentejo] “*açobiam*” *quando falam* (A1, quadro 17).

Sabemos como é importante levar os alunos a compreender que a língua é o conjunto de todas as suas variedades. Tomar consciência e valorizar esta diversidade enriquece a língua e a comunidade que a fala (cf. Simões & Araújo e Sá, 2002). Assim, na *subcategoria consciência da diversidade intralinguística* incluímos todos os dados relativos ao conhecimento que os sujeitos revelam ter acerca da diversidade dialectal existente no território nacional e a forma como percebem essa diversidade: [as pessoas do Algarve falam] *quase espanhol* (A19, quadro 18); [as pessoas das Beiras falam...] *beirense* (A8, quadro 15).

Como foi referido no quadro teórico, uma das variedades intralinguísticas é tomada pelos falantes das outras variedades como sendo a mais prestigiosa. Actua sempre como “um modelo, uma referência, uma medida, um critério de avaliação” (Bagno, 2003:159), enfim, como língua-padrão. Culturalmente imposta, funciona como uma espécie de freio às normas linguísticas “naturais” que a sociolinguística privilegia e define a sociedade em que uma língua histórica é falada.

Nesta medida, as variedades existentes dentro da língua são, frequentemente, avaliadas em comparação com a variedade-padrão. Ora, “in comparisons with other varieties...it is often evaluated more favourably” (Edwards, 1982:22). Com efeito, o meio linguístico em que vivemos pode ser percebido apenas através da nossa própria padronização linguística – aquela língua ideal que temos como modelo abstracto do que é “bom” e “correcto” ou através de estereótipos que nos levam a considerar as variedades não-padrão como “estranhas” ou “más” (cf. Preston, 1998:140).

Assim, organizámos a subcategoria *a variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão*, que inclui os elementos que levam os sujeitos a avaliar as variedades regionais segundo o modelo de correcção que possuem: *gosto* [do falar de Lisboa] *porque para mim é normal* (A9, anexo 10); *não gosto* [do locutor de Nisa, porque] *fala mal e baralha-se muito* (A13, anexo 10).



## Capítulo 4. Análise e discussão dos dados

### Introdução

*“Sempre que fazemos as análises somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar... Por isso a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto.”*

(Bogdan & Biklen, 1994:232)

Neste capítulo, procura-se responder às questões investigativas do estudo, através da análise e discussão da informação recolhida ao longo da nossa investigação, de acordo com os procedimentos explicitados no capítulo anterior.

O capítulo organiza-se em duas secções: *imagens/representações dos locutores e imagens/representações da diversidade intralinguística*, de acordo com as duas grandes categorias de análise, já descritas e exemplificadas anteriormente.

Pretende-se, através da análise dos dados, configurada por cada uma destas categorias (e subcategorias inerentes), aceder ao imaginário sociolinguístico dos sujeitos e responder às questões do estudo.

#### 4.1. Imagens/representações dos locutores

Na análise desta grande categoria, consideramos o conjunto de dados descrito no quadro 5, que a seguir sintetizamos.

#### Quadro 5. Dados analisados na categoria “Imagens/representações dos locutores”

Subcategorias	Dados recolhidos
Imagens baseadas em traços morais e psicológicos	- respostas à 1. <sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do vídeo (2. <sup>a</sup> e 3. <sup>a</sup> sessões, anexo 2) - transcrição de excertos da gravação áudio da aula (4. <sup>a</sup> sessão, anexo 4)
Imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo	
Imagens baseadas em traços socioculturais	
Imagens baseadas em traços físicos	
Imagens baseadas em traços afectivos	

Vamos começar por analisar os dados obtidos através das respostas dos alunos à 1.ª questão da ficha de acompanhamento do vídeo (“Para mim as pessoas de [Norte de Portugal e Porto, Beiras, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores] são...”, anexo 2) e de excertos de transcrições da gravação áudio da aula (anexo 4), tendo em conta as diferentes áreas geográficas que foram objecto do nosso estudo.

Convém esclarecer que as alusões aos diferentes locutores correspondem a estereótipos e ideias feitas, uma vez que não há contacto directo dos alunos com as pessoas.

### Locutores do Norte de Portugal e Porto

Uma primeira análise dos dados relativos aos locutores desta área geográfica evidencia que a subcategoria das *imagens baseadas em traços morais e psicológicos* é dominante em número de ocorrências (18). Com menos destaque, vem a seguir a subcategoria das *imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo* (4 ocorrências) e, por fim, a subcategoria das *imagens baseadas em traços socioculturais* (1 ocorrência), de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 6. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores do Norte de Portugal e Porto**

Área geográfica dos locutores	Subcategorias das respostas		
Norte de Portugal e Porto	<b>Imagens baseadas em traços morais e psicológicos</b>	<b>Imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo</b>	<b>Imagens baseadas em traços socioculturais</b>
	falam mal / são batoteiros (A3), simpáticas / amigas (A4), muito refilonas (A5), agressivos / alguns simpáticos (A7), super fixes (A8), peixeiros / <i>mal-criados</i> / cassetteiros (A9), <i>totós</i> e agressivos (A10), amáveis (A11), agressivos (A12, A13, A17), são simpáticas e ordinárias (A14), <i>só arranjo gerra</i> (A16), agressivos / maus (A18), muito agressivos (A19), são maus (A20), amigos (A21), simpáticos (A22)	têm um sotaque diferente (A2, A21, A22) falam mal (A3)	andam muito a pé (A1)

Analisando o quadro, podemos verificar que, no que diz respeito à primeira subcategoria, os locutores são vistos por metade da turma (12 alunos) como pessoas

que, por exemplo, só “*arranção gerra*” (A16), *agressivos* (A18) e *maus* (A20), despertando, assim, sentimentos que remetem para o campo semântico da hostilidade. Quatro alunos, no entanto, apontam para percepções mais positivas, vendo os locutores, por exemplo, como *amáveis* (A11) ou *super fixes* (A8). Constata-se, também, que dois alunos têm uma percepção ambivalente e de relativização acerca destas pessoas: *são simpáticas e ordinárias* (A14), outros dois não responderam.

Algumas respostas (3), tais como, *amigos e de sotaque diferente* (A21), *simpáticos e de sotaque diferente* (A22), relacionam-se também com aspectos linguísticos. Evidenciam, no entanto, imagens que entendemos como negativas, uma vez que terão por base o preconceito sociolinguístico de que falar com sotaque é “erro”. O mesmo acontece com as expressões *falam mal* (A3) e *têm um sotaque diferente* (A2). Apenas um aluno não respondeu.

No que diz respeito às imagens relacionadas com os hábitos socioculturais dos locutores, apenas um aluno refere que *andam muito a pé* (A1).

Acreditamos que estas imagens, sobretudo as que evidenciam uma visão negativa dos locutores, retratando-os com palavras que denotam alguma violência verbal, têm por base estereótipos e ideias enraizadas na sociedade e nos grupos de pertença dos alunos, como foi referido no quadro teórico. Na construção de tais estereótipos, estarão, entre outras causas, as rivalidades futebolísticas que opõem clubes lisboetas a clubes nortenhos, de um modo particular o Benfica e o Futebol Clube do Porto, como a transcrição dum excerto da gravação áudio da aula parece evidenciar:

- (1) P: A maior parte dos alunos disse que as pessoas do Porto eram asneirentas / agressivas / porquê?
- (2) A: Uma coisa é o Futebol Clube do Porto / outra coisa é o Porto /.../
- (3) P: Eu não estou a falar dos jogadores do Porto estou a falar dos adeptos / então os adeptos são agressivos?
- (4) A: Mandaram uma bombas /.../
- (5) P: Quer dizer que só os adeptos são agressivos e as outras pessoas que vivem lá?
- (6) A: Não sei / mas a maior parte são agressivos
- (7) P: Porque é que disseram agressivos / peixeiros / malcriados / casseteiros / a vossa opinião é negativa porquê?
- (8) A: Não sei
- (9) A: Não sei.
- (10) A: Isso não sei
- (11) A: É que o se ouve lá fora
- (12) A: Não / eu nunca ouvi
- (13) A: Nem eu
- (...)
- (34) A: Os adeptos são muito agressivos
- (35) P: E os benfiquistas não são?

- (36) A: Arranjam muito menos guerra do que eles  
 (37) P: Isso é o que tu pensas / eles não pensarão o mesmo de vocês?  
 (...)  
 [4.<sup>a</sup> sessão, anexo 4]

Constata-se que os alunos parecem ganhar consciência das suas representações acerca destes locutores, embora não saibam explicar a razão de tais imagens e estereótipos: *não sei...isso não sei... é o que se ouve lá fora* (9, 10 e 11)<sup>16</sup>. Trata-se de imagens disseminadas pela sociedade onde se inserem as crianças que, frequentemente, “resultam do posicionamento observado nos pais e nos pares da própria criança...” (Strecht-Ribeiro, 1998:83). A TV, bem como outros órgãos de informação, também podem exercer influência na construção e desenvolvimento destas imagens estereotipadas; é através delas que algumas crianças tomam conhecimento de certas realidades, como defendem Amossy & Herschberg Pierrot (1997:37).

### Locutores das Beiras

Relativamente às pessoas das Beiras, as respostas dos alunos remetem também, predominantemente, para a subcategoria das *imagens baseadas em traços morais e psicológicos* (11 ocorrências), seguida da subcategoria das *imagens baseadas em traços afectivos* (2 ocorrências), de acordo com o quadro 7.

**Quadro 7. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores das Beiras**

Área geográfica dos locutores	Subcategorias das respostas	
Beiras	Imagens baseadas em traços morais e psicológicos	Imagens baseadas em traços afectivos
	simpáticas (A1, A5, A7, A21, A25), muito simpáticas (A13), muito queridas (A4), fixes (A8), <i>boeda</i> da fixes (A14), são muito porreiros (A16), divertidas (A11)	da minha família (A4, A9)

Através das referências dos alunos (10), inseridas na primeira subcategoria, como, por exemplo, [as pessoas são] *simpáticas* (A1), *fixes* (A8) ou *boeda fixes* (A14), acedemos a imagens que despertam sentimentos de carácter positivo. Apenas um aluno referenciou os locutores desta região como *peixeiros!* (A15), num julgamento claramente depreciativo.

<sup>16</sup> Os números indicados entre parêntesis referem-se ao número da intervenção citada, por referência à transcrição da aula apresentada em anexo.

As referências de carácter afectivo, [são] *da minha família* (A4 e A9), evidenciam que estes alunos têm raízes familiares na região das Beiras. De notar que quase metade da turma (10 alunos) não respondeu, o que poderá ter uma explicação no facto dos alunos, no seu dia-a-dia, terem pouco contacto com aqueles locutores devido, essencialmente, ao seu afastamento geográfico.

### Locutores de Lisboa e Vale do Tejo

Como podemos constatar pelo quadro 8, também aqui sobressai, largamente, a subcategoria das *imagens baseadas em traços morais e psicológicos* que se destaca das outras em número de ocorrências (20). Nota-se o pouco destaque dado às características que remetem para as subcategorias *imagens baseadas em traços físicos* (2 ocorrências) e *imagens baseadas em traços socioculturais* (1 ocorrência). As restantes subcategorias não registam nenhuma ocorrência.

**Quadro 8. Respostas agrupadas por subcategorias:locutores de Lisboa e Vale do Tejo**

Área geográfica dos locutores	Subcategorias das respostas		
Lisboa e Vale do Tejo	<b>Imagens baseadas em traços morais e psicológicos</b>	<b>Imagens baseadas em traços físicos</b>	<b>Imagens baseadas em traços socioculturais</b>
	divertidos (A2), muito boas (A3), simpáticas e <i>amiguíssimas</i> (A4), fixes (A5, A9), simpáticas (A6, A7, A12, A16, A18, A20, A21), <i>super mega hiper fixes</i> (A8), muito normais (A10), boas (A13), são os <i>milhores</i> do mundo (A14), são brincalhonas (A17), muito fixes (A19), simpáticos e <i>cridos</i> (A21), alguns são simpáticos (A22)	altos (A18), altos / baixos (A20)	andam mais de carro (A1)

Como se constata, no que se refere aos traços psicológicos, os alunos (20) percebem os locutores desta área geográfica de forma claramente positiva. Todas as suas respostas remetem para imagens favoráveis e valorizadoras dos locutores desta região, considerando até um aluno que *são os milhores do mundo* (A14).

Trata-se, claramente, de uma representação estereotipada. Poderá, no entanto, ter uma explicação no facto do sujeito se integrar neste grupo social, sabendo nós que “les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d’appartenance et

les autres...” (Bourdieu, 1987:73). Não é de estranhar, pois, uma boa imagem destes locutores.

Verifica-se que os traços físicos referenciados por dois alunos traduzem também apenas uma parte da realidade: [são] *altos* (A18), *altos/baixos* (A20). O facto dos alunos se identificarem com esta comunidade social poderá explicar a “normalidade” das imagens veiculadas.

Para um aluno, as pessoas de Lisboa e Vale do Tejo *andam mais de carro* (A1), o que revela uma imagem simplificada, logo estereotipada, dos hábitos sociais e culturais que os locutores desta região realmente têm.

De uma forma global, o posicionamento dos alunos remete, claramente, para imagens com as quais se identificam, como se verifica pela transcrição do excerto da gravação áudio da aula, que abaixo apresentamos:

(...)

(61) P: Relativamente às pessoas de Lisboa / disseram que eram os mais fixes / os mais normais

(62) A: Claro / somos nós!

(63) A: Pois

[4.ª sessão, anexo 4]

A resposta rápida de um aluno: *claro, somos nós!* (62), secundada por outro, evidencia que o falar das pessoas de Lisboa é percebido, também, com forte sentido de pertença, o que mostra que existe uma relação de interdependência entre representação da língua e representação do grupo dos seus locutores: “les représentations attachées à une langue entrent également dans des processus identitaires de rapprochement et de distanciation intergroupe et interindividuels” (Müller, 1997:211).

## Locutores do Alentejo

Se observarmos o quadro 9, verificamos que as percepções dos alunos acerca dos locutores alentejanos remetem, primordialmente, para a subcategoria relacionada com as *imagens baseadas em traços morais e psicológicos* (13 ocorrências). Temos, a seguir, a subcategoria *imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo* (5 ocorrências). Aparece, depois, a subcategoria das *imagens baseadas em traços físicos* (3 ocorrências) e, finalmente, a subcategoria das *imagens baseadas em traços socioculturais* (1 ocorrência). As restantes subcategorias não registam qualquer ocorrência.

**Quadro 9. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores do Alentejo**

Área geográfica dos locutores	Subcategorias das respostas			
Alentejo	Imagens baseadas em traços morais e psicológicos	Imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo	Imagens baseadas em traços físicos	Imagens baseadas em traços socioculturais
	<i>trabalhão</i> mais que nós (A1), <i>mal criadas</i> (A3), lentos (A5), amorosas / simpáticas (A7), irresponsáveis e molengões (A9), muito lentos (A10), normais (A11, A22), bons (A13), são muito lentos e preguiçosos (A14), irresponsáveis (A19), simpáticos (A17, A20)	Demoradas a falar (A2), lentas a falar (A14), têm um sotaque muito forte (A15), têm uma língua parecida à nossa (A21), têm um sotaque diferente (A22).	um bocado já de idade (A12), baixos (A20), morenos (A21)	adoram andar a cavalo (A4)

Analisando a informação, verifica-se que, no que diz respeito às características morais e psicológicas dos locutores desta região, as imagens de alguns alunos (7) são de pendor positivo. Os locutores alentejanos são, por exemplo, percebidos como pessoas que “*trabalhão*” *mais que nós* (A1) ou como *simpáticas* (A17). No entanto, aproximadamente o mesmo número de alunos (6) tem destes locutores uma percepção negativa, como deixam a entender certos termos e expressões utilizadas para os retratar: [são] *irresponsáveis e molengões* (A9), *muito lentos e preguiçosos* (A14).

Alguns alunos (5) referem-se às características linguísticas, outros (3) ao aspecto físico e apenas um aos hábitos socioculturais, como evidenciam os termos e expressões utilizadas para os caracterizar: *têm um sotaque diferente* (A22), [são] *morenos* (A21) e *adoram andar a cavalo* (A4). Apenas um aluno não respondeu.

A imagem estereotipada associada aos alentejanos por alguns alunos (“molengões”, “lentos”, “irresponsáveis”) parece também transparecer do excerto da gravação áudio da aula que a seguir transcrevemos:

(...)

(42) P: E quanto aos alentejanos disseram que eram lentos/ preguiçosos/ porquê?

(43) A: É verdade

(44) A: Não sei /.../

(...)

(57) A: Eu uma vez fui ao Alentejo / e ao Algarve / e no Alentejo / a comida nunca mais vinha / até parece que o homem se tinha esquecido

(58) A: (risos)

(59) A: Estavam lá dois empregados / um empregado estava sentado / e o outro estava a trabalhar / e depois vieram outros clientes /.../ o que estava sentado veio atender / e depois o outro sentou-se /.../

(...)

[4<sup>a</sup>. sessão, anexo 4]

De facto, os estereótipos comumente associados aos alentejanos, tais como a preguiça e a indolência, são motivo para, frequentemente, satirizar e ridicularizar aqueles locutores. Constata-se que um aluno assume a existência desses estereótipos, *é verdade* (43), enquanto outro critica o “empregado alentejano” pela sua lentidão, que *até parece que se tinha esquecido...* (57). A ridicularização do Outro, a partir de tais imagens, evidencia-se nos “risos” (58) de todos os alunos da turma. Nota-se uma correlação negativa entre os estereótipos já cristalizados no imaginário da nossa sociedade e as imagens que os alunos associam aos locutores.

Não será a formação destas representações influenciada por programas televisivos (por ex., “Os malucos do riso da SIC”)? De facto, alguns desses programas dão dos alentejanos esta imagem que nos perpassa na voz dos alunos. A imagem estereotipada dos alentejanos até faz parte do anedotário que a TV e outros órgãos de comunicação utilizam em determinados programas, principalmente de humor. Na verdade, acreditamos que o efeito da TV pode não ser, necessariamente, negativo, mas que “tem efeitos sobre as crianças, não parece oferecer dúvidas” (Pereira, 1997:1), não sendo de excluir a sua influência na formação e desenvolvimento de certos estereótipos, relativos aos diferentes locutores dos dialectos regionais. A ideia de que o mito

desvalorizador da diversidade intralinguística e dos seus locutores perpassa em vários meios de comunicação e arte, ajudando à cristalização de representações estereotipadas, é referida também noutros estudos (ver, por ex., Moutinho, 2001 e Simões, 2006).

Analisando, agora, as ocorrências relativas às características linguísticas, podemos verificar que estas incidem, essencialmente, sobre o sotaque, *têm um sotaque muito forte* (A15), e a maneira de falar, o que leva alguns alunos a percepcionarem as pessoas do Alentejo como *demoradas a falar* (A2) ou *lentas a falar* (A4), numa clara relação com os traços psicológicos atribuídos a estes locutores.

No que diz respeito ao aspecto físico, a análise dos dados evidencia que as representações dos alunos se baseam em julgamentos manifestamente simplificados, logo, estereotipados. Referências como *baixo* (A20) e *[são] um bocado já de idade* (A12) poderão estar, de algum modo, associadas a estereótipos sociais que povoam o imaginário colectivo do grupo social a que pertencem os sujeitos e, de um modo geral, toda a nossa sociedade. Com efeito, os alentejanos são, não raras vezes, representados em programas de entretenimento, como já foi referido, por actores morenos, atarracados e já de uma certa idade, tipicamente vestidos. Esta representação generalizada dos alentejanos deforma e simplifica a realidade, podendo, desta maneira, levar a “*images réductrices par lesquelles nous qualifions d’autres personnes ou d’autres groupes sociaux, objets de préjugés*” (Fischer, 1996, cit. in Amossy & Herschberg Pierrot, 1997:27). A transcrição da gravação dum excerto da aula assim o dá a entender:

- (...)  
(45) P: Um bocado já de idade / porquê? [os alentejanos]  
(46) A: Porque as pessoas já mais de idade é que costumam ir para lá  
(48) P: Porquê?  
(49) A: Porque gostam de ir para lá  
(...)  
(60) A: Eles também usam muito bengalas/ e boinas  
(...)  
[4.<sup>a</sup> sessão, anexo 4]

Destaca-se o uso de *bengalas e boinas* (60), que este aluno entende como um dos hábitos socioculturais dos alentejanos, revelados no seu quotidiano. Esta percepção parece ser reforçada com a transcrição dum excerto da aula, que a seguir apresentamos:

- (...)  
(50) A: As pessoas do Alentejo / algumas são mais velhas / porque os novos não gostam muito de trabalhar / e no Alentejo há mais campos

- (51) P: Então quer dizer que os mais novos saem/ e os velhos ficam?  
 (52) A: Não é bem isso  
 (53) A: Não sei  
 (54) A: Eu acho que as pessoas do Alentejo gostam de andar a cavalo / porque lá há muitas quintas e / normalmente / há sempre cavalos  
 (...)  
 [4ª. sessão, anexo 4]

A transcrição evidencia a percepção de imagens associadas à rusticidade dos alentejanos e a influência do meio geográfico na representação destes locutores. Com efeito, o Alentejo é visto, por um aluno, como uma região onde *há mais campos* (50), trabalhados, essencialmente, por “pessoas mais velhas”. Um outro aluno percebe os alentejanos como pessoas que *gostam de andar a cavalo porque lá há muitas quintas e, normalmente, há sempre cavalos* (54). Os alentejanos são percebidos como pessoas maioritariamente idosas, porque *os mais novos saem* (51), que trabalham os campos, contrariamente aos cidadãos lisboetas. Trata-se de estereótipos que fazem parte do nosso imaginário colectivo e que, tal como as imagens baseadas em traços psicológicos e físicos, são alimentados, frequentemente, pelos diferentes meios de comunicação social.

### Locutores do Algarve

Como podemos constatar pelo quadro 10, que abaixo apresentamos, sobressai largamente a subcategoria *imagens baseadas em traços morais e psicológicos* (12 ocorrências). No que concerne às *imagens baseadas em traços socioculturais* (3 ocorrências) e *imagens baseadas em traços físicos* (2 ocorrências), o seu peso é pouco significativo. As restantes subcategorias não têm nenhuma ocorrência.

**Quadro 10. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores do Algarve**

Área geográfica dos locutores	Subcategorias das respostas		
Algarve	Imagens baseadas em traços morais e psicológicos	Imagens baseadas em traços socioculturais	Imagens baseadas em traços físicos

	antipáticos (A2), brutas e dizem asneiras (A3), demoradas (A4), amorosas / simpáticas (A7), geniais (A8), descontraídas e incompetentes (A9), normais (A10, A22), inteligentes (A11), divertidos (A12), simpáticos (A20), bons (A13)	desportistas (A1), fazem muitas coisas no mar (A5), gostam de ir à praia (A21)	altos (A20), morenos (A21)
--	--	--	----------------------------

A análise da informação evidencia que os locutores algarvios são percebidos, essencialmente, através das suas características psicológicas. Assim, a terça parte da turma (8 alunos) tem uma percepção positiva destes locutores, que se traduz em diferentes adjectivos: *bons* (A13), *simpáticos* (A29), *divertidos* (A12); outros (4) têm uma imagem de pendor negativo, percebendo-os como *antipáticos* (A2) ou como pessoas *brutas* (A3). Apenas um aluno vê os locutores desta região como *incompetentes* (A9), sem qualquer justificação, desconhecendo-se, por isso, a razão desta associação de carácter negativo.

Alguns alunos (3) percebem os algarvios numa perspectiva sociocultural, referindo-se aos seus hábitos culturais, tais como o facto de serem *desportistas* (A1) ou porque *fazem muitas coisas no mar* (A5). Dois alunos destacam o aspecto físico dos locutores, porque são *morenos* (A 21) e *altos* (A20). De acordo com estas referências, acedemos a uma representação dos locutores algarvios e do Algarve que faz parte do imaginário das férias de grande parte dos portugueses: sol, mar, e muito entretenimento desportivo na praia. De notar que cinco alunos não responderam, enquanto a resposta de outro, *não conheço* (A14), não tem qualquer valor informativo.

As referências que dão das pessoas do Algarve uma boa imagem, por exemplo, *amorosas* (A7), *normais* (A10), poderão ser influenciadas pelo facto de alguns alunos já terem tido contacto com estes locutores: *eu uma vez fui...ao Algarve* (57), e terem interiorizado imagens positivas associadas ao que o Algarve representa para si em termos de lazer e divertimento.

### **Locutores da Madeira**

Relativamente aos locutores desta região, a subcategoria com mais ocorrências é, tal com no que diz respeito aos locutores das outras regiões, a das *imagens baseadas em traços morais e psicológicos* (9 ocorrências), destacando-se da subcategoria das *imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo* (3 ocorrências) e da subcategoria

das *imagens baseadas nos traços socioculturais* (1 ocorrência), de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 11. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores da Madeira**

Área geográfica dos locutores	Subcategoria das respostas		
Madeira	Imagens baseadas em traços morais e psicológicos	Imagens baseadas no perfil linguístico-comunivativo	Imagens baseadas em traços socioculturais
	simpáticas (A4, A5), fixes (A8), estranhos (A9), desconfiadas (A11), bons (A13), são normais (A14), agressivos e maus (A18), divertidas (A22)	com um sotaque diferente (A4), têm um sotaque esquisito (A14), têm sotaque (A19)	<i>andão</i> sempre com muita <i>preça</i> (A22)

Pela análise da informação recolhida, constata-se, desde logo, que mais de metade dos participantes (13) não respondeu, como mostra o anexo 2, o que se poderá explicar pelo afastamento geográfico e o reduzido contacto que os alunos têm com estes locutores, no seu quotidiano.

As imagens fundamentadas nos aspectos morais e psicológicos são predominantemente positivas. De facto, sete alunos responderam com termos que traduzem uma boa imagem dos madeirenses como, por exemplo, [são] *fixes* (A8), *bons* (A13). Um aluno não tem uma opinião definida: [são] *mais ou menos simpáticos* (A20). As referências negativas são reduzidas (2): [são] *estranhos* (A9), *agressivos e maus* (A18).

No que concerne aos traços linguísticos, os locutores da Madeira são vistos, por três alunos, como pessoas que falam *com um sotaque diferente* (A4). O posicionamento destes alunos pode ser entendido como negativo, pelas mesmas razões que foram apontadas para o sotaque das pessoas do Norte de Portugal e Porto.

No que diz respeito à subcategoria relacionada com os traços socioculturais, há apenas uma referência: *andão sempre com muita preça* (A22).

### Locutores dos Açores

No que diz respeito aos locutores açorianos, a subcategoria que regista mais ocorrências é a das *imagens baseadas em traços morais e psicológicos* (5). As restantes

subcategorias registam apenas uma ocorrência, com excepção das *imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo* com duas, de acordo com o quadro 12.

**Quadro 12. Respostas agrupadas por subcategorias: locutores dos Açores**

Área geográfica dos locutores	Subcategorias das respostas				
Açores	<b>Imagens baseadas em traços morais e psicológicos</b>	<b>Imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo</b>	<b>Imagens baseadas nos traços socioculturais</b>	<b>Imagens baseadas em traços físicos</b>	<b>Imagens baseadas em traços afectivos</b>
	divertidas (A22), fixes (A8), simpáticos (A11, A13), agressivos e maus (A18),	falam com boca em “o” que torna o som diferente (A2), com sotaque diferente (A4)	<i>andão</i> sempre com muita <i>preça</i> (A22)	são muito baixos (1)	da minha família (A4)

A análise às respostas dadas pelos alunos mostra que as imagens relacionadas com a personalidade dos locutores são, maioritariamente, positivas (4), por exemplo, [são] *simpáticos* (A11). Somente um aluno caracteriza estes locutores como *agressivos e maus* (A18), expressando a mesma opinião acerca dos locutores da Madeira e do Norte de Portugal e Porto. Apenas os locutores de Lisboa e Vale do Tejo são percebidos positivamente (“altos/simpáticos”) por este aluno. Quanto aos locutores das restantes áreas geográficas, não se pronunciou.

Já as referências aos elementos linguísticos caracterizam os locutores como pessoas que falam de forma “diferente”: *têm um sotaque diferente* (A4), *falam com a boca em “o” que torna o som diferente* (A2). Estas expressões remetem para representações que podem ser entendidas como negativas, uma vez que deixam transparecer a ideia de que “ter sotaque” ou “falar de maneira diferente” é falar “mau português”, como já foi referido, na análise das respostas dos alunos relativamente aos locutores de outras regiões (Norte de Portugal e Porto, Alentejo e Madeira).

Os locutores dos Açores, tal como os da Madeira, são referenciados, por um aluno, como pessoas que “*andão*” sempre com muita “*preça*” (A22). Trata-se de avaliações muito redutoras da realidade e, por isso mesmo, estereotipadas.

Relativamente às características físicas, para um aluno, os açorianos *são muito baixos* (A14), para outro, conta o elemento do foro afectivo: [são] *da minha família* (A4).

### **Síntese da análise**

Com base nestes dados e procurando responder às nossas questões de investigação, apercebemo-nos de que os alunos têm imagens formadas acerca dos diferentes grupos de locutores. Trata-se de representações, ora positivas, ora negativas, centradas nas cinco subcategorias estabelecidas para o nosso estudo.

Como podemos verificar pelo anexo 13, os locutores do Norte de Portugal e Porto apresentam-se fortemente associados a imagens baseadas em traços morais e psicológicos. Esta subcategoria demarca-se nitidamente das outras, em número de ocorrências.

Assim, em termos de retratos breves, os locutores desta região, são percebidos, por vários alunos, como “agressivos”, “batoteiros”, “refilões” e “*mal criados*”, num posicionamento marcado por uma certa violência verbal. Esta visão, vincadamente depreciativa e desvalorizadora, sobrepõe-se à de cariz mais positivo veiculada por alguns alunos. Algumas imagens, claramente negativas, parecem estar associadas a certas rivalidades desportivas existentes entre os grandes clubes de futebol de Lisboa e do Porto.

Relativamente aos locutores das Beiras, mais de um terço dos alunos não respondeu, o que nos leva a concluir que não terão uma imagem feita acerca daqueles falantes, por não terem com eles, no seu dia-a-dia, um contacto directo. No entanto, nas palavras dos que emitiram a sua opinião, são pessoas “boeda fixes”, “porreiras” e “amiguíssimas”. Estamos, assim, perante imagens de cariz positivo baseadas, essencialmente, em traços morais e psicológicos que se destacam, claramente, da subcategoria baseada em traços afectivos.

No que diz respeito aos locutores de Lisboa e Vale do Tejo, constata-se que a sua imagem aparece sobrevalorizada. Para um aluno, são “*super mega hiper fixes*”, para outro, os “*milhores do mundo*”, demarcando, desta maneira, o seu grupo em relação aos outros grupos de falantes.

As imagens relacionadas com os traços morais e psicológicos continuam a aparecer em primeiro lugar. Trata-se de imagens totalmente positivas, como acontece

relativamente aos locutores beirões. Os traços físicos e socioculturais adquirem aqui pouca importância, como podemos verificar pelo quadro 8.

No que se refere aos alentejanos, destaca-se também a subcategoria das imagens baseadas em traços morais e psicológicos. Os alunos manifestam imagens tanto positivas como negativas, sobressaindo, no entanto, estas últimas pelo seu teor vincadamente depreciativo. Com efeito, os alentejanos são retratados como “molengões”, “lentos” e “preguiçosos”. É esta imagem depreciativa e desvalorizadora que chama mais a nossa atenção. Contudo, vários alunos (cerca da terça parte da turma), referenciam-nos como “simpáticos” e “amorosos”.

No que concerne às imagens baseadas no perfil linguístico-comunicativo, que aparece em segundo lugar, nas percepções das crianças, as imagens são também tendencialmente negativas: “lentas a falar”, “demoradas a falar”.

Os traços físicos e socioculturais são percebidos por um número pouco significativo de alunos.

Estes resultados levam-nos a concluir que as imagens negativas relativamente aos alentejanos são fruto de estereótipos profundamente enraizados no contexto social em que vivem os alunos. Muitos deles fazem parte do imaginário colectivo da nossa sociedade e são gerados e desenvolvidos, com frequência, através dos meios de comunicação social, nomeadamente da televisão.

Na verdade, a maior parte das imagens estão associadas ao contexto geográfico e sociocultural que nos é dado a conhecer do Alentejo, nomeadamente através de certos programas televisivos de entretenimento: uma região campestre, povoada essencialmente por pessoas de certa idade, baixos, morenos e de aspecto rústico.

Os alunos também percebem os algarvios tendo em conta, essencialmente, os seus traços morais e psicológicos. A imagem que perpassa dos locutores desta região é a de que são “normais” e “divertidos”. No entanto, alguns alunos percebem-nos de forma negativa, vendo-os com “brutos” e “incompetentes”. As subcategorias das imagens baseadas em traços socioculturais e em traços físicos aparecem, a seguir, mas com menos referências, caracterizando estes locutores como “desportistas” e pessoas “descontraídas” que “gostam de ir à praia”. Acreditamos que estas imagens estão associadas ao que o Algarve representa em termos de férias, descontração e entretenimento.

A subcategoria das imagens baseadas em traços morais e psicológicos também aparece em primeiro lugar, na apreciação que os alunos fazem dos locutores madeirenses. As imagens são maioritariamente positivas.

A subcategoria relacionada com o perfil linguístico-comunicativo vem a seguir, em número de ocorrências. A percepção que sobressai relaciona-se com o sotaque, geralmente entendido de forma negativa. As imagens baseadas em traços socioculturais têm aqui pouca expressão.

Mais de metade da turma não respondeu à questão apresentada, o que nos leva a concluir que grande parte dos alunos não tem imagens preconcebidas dos locutores desta região, devido, principalmente, ao seu afastamento em termos geográficos.

Relativamente aos locutores dos Açores, tal como aconteceu com os da Madeira, metade da turma não se pronunciou. As percepções dos alunos dispersam-se pelas diferentes subcategorias, continuando a dos traços morais e psicológicos a registar mais ocorrências, também de pendor positivo. No que diz respeito aos traços socioculturais e traços físicos, as respostas de dois alunos (A18 e A22) são as mesmas para os locutores da Madeira e dos Açores, o que evidencia o desconhecimento geográfico destas regiões e dos seus locutores.

Estas constatações levam-nos a concluir, relativamente a esta análise, que as imagens/representações dos locutores da diversidade intralinguística fazem parte da nossa realidade social. Há imagens positivas, umas mais valorizadoras do que outras, imagens negativas e até neutras, conclusões a que também chegaram outros estudos (por ex., Pinto, 2005; Simões & Araújo e Sá, 2002 e Simões, 2006).

#### **4.2. Imagens/representações da diversidade intralinguística**

Os dados analisados nesta categoria e nas subcategorias que lhe estão associadas, são os referidos no quadro 13, que a seguir sintetizamos:

**Quadro 13. Dados analisados na categoria “Imagens/representações da diversidade intralinguística”**

<b>Subcategorias</b>	<b>Dados recolhidos</b>
<b>Variedade intralinguística como objecto afectivo</b>	- respostas à 2. <sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do vídeo (2. <sup>a</sup> e 3. <sup>a</sup> sessões, anexo 3) - respostas às questões da ficha de acompanhamento (5. <sup>a</sup> sessão, anexo 6) - respostas às questões da ficha de acompanhamento do registo áudio (6. <sup>a</sup> e 7. <sup>a</sup> sessões, anexos 8 e 9) - transcrição de excertos da gravação áudio das aulas ( 4. <sup>a</sup> , 8. <sup>a</sup> , 9. <sup>a</sup> e 10. <sup>a</sup> sessões, anexos 4, 11 e 12)
<b>Variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença</b>	
<b>Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais</b>	
<b>Imagens sonoras</b>	
<b>Consciência das variedades intralinguísticas</b>	
<b>Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão</b>	

Num primeiro momento, começamos por analisar os dados obtidos através das respostas à 2.<sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do vídeo (e que relembramos: “Para mim as pessoas de [Norte de Portugal e Porto, Beiras, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores] falam...”, anexo 3) e a transcrição de excertos da gravação áudio das aulas (anexo 4 e 12), considerando as variedades intralinguísticas, uma a uma. Tal como aconteceu relativamente aos locutores, neste momento, analisam-se as respostas dos alunos correspondentes a estereótipos e ideias preconcebidas acerca das diferentes variedades intralinguísticas.

Num segundo momento, vamos analisar a informação obtida através das respostas às questões da ficha de acompanhamento áudio (“De onde pensas que são as pessoas? O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica”, anexos 8 e 9) e da transcrição de excertos da gravação áudio da aula (anexo 11). Analisa-se até que ponto os alunos são capazes de associar os locutores e as variedades por eles faladas à correspondente área geográfica e diagnosticam-se as imagens que os mesmos veiculam acerca da diversidade intralinguística, aquando do contacto directo com ela.

Num terceiro momento, faremos uma breve análise dos dados relativos à diversidade lexical, recolhidos através da ficha de acompanhamento utilizada na 5.<sup>a</sup> sessão (“Já conhecias a palavra anho? Conheces mais palavras diferentes? Achas importante conhecer estas palavras? Porquê?”, anexo 6).

Num quarto momento, faremos a comparação dos dados.

Finalmente, apresentaremos a síntese da análise.

### **Variedade do Norte de Portugal e Porto**

A análise dos dados obtidos através das respostas dos alunos evidencia que, relativamente a esta região, ganham mais destaque as variedades intralinguísticas enquanto *objecto afectivo* (12 ocorrências). Com menos relevância aparecem, seguidamente, as *imagens sonoras* (6 ocorrências) e, finalmente, as *variedades normativas como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (3 ocorrências), de acordo com este quadro:

**Quadro 14. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade do Norte de Portugal e Porto**

<b>Área geográfica da variedade</b>	<b>Subcategorias das respostas</b>		
<b>Norte de Portugal e Porto</b>	<b>Variedade intralinguística como objecto afectivo</b>	<b>Imagens sonoras</b>	<b>Variedade normativa como objecto de comparação/ avaliação das variedades não-padrão</b>
	acho fixe (A1), asneiras (A3, A12, A18), fixe (A5), asneirentas (A6, A7, A10, A16, A17, A20), estranho (A24)	com um sotaque diferente, trocam os vs pelos bs (A2, A10), com <i>vos</i> um pouco grossa (A4), tom fixe (A8), alto (A14), com muitos às entre as palavras (A21)	mais ou menos (A11), mal (A13), bem (A23)

Podemos verificar que, tendo em conta os elementos do foro afectivo, as respostas dos alunos remetem para imagens predominantemente negativas (10) relacionadas mais com as características das pessoas falantes (por ex., [são] *asneirentas*) do que propriamente com as características específicas da variedade linguística. Constata-se, assim, uma percepção tendencialmente negativa, com termos e expressões pejorativas já utilizadas para classificar os locutores desta região, como vimos anteriormente. No entanto, dois alunos percebem o falar nortenho de forma positiva: *acho fixe* (A1), [é] *fixe* (A5).

Quanto às imagens sonoras, as respostas dos alunos prendem-se com o sotaque e aspectos prosódicos, por exemplo, [falam] *com um sotaque diferente* (A2), *com “vos” um pouco grossa* (A4), *alto* (A14) e são tendencialmente negativas.

A transcrição dum excerto da gravação áudio da aula mostra que alguns alunos se aperceberam de certas características peculiares do dialecto nortenho, mais propriamente do Porto. Trata-se de traços linguísticos diferenciadores já por demais conhecidos e que consistem, como defende Moutinho (2001), nos estereótipos da troca dos “vês” pelos “bês” e no fenómeno da ditongação do –o:

- (...)  
(24) P: Também disseram que falavam [os locutores do Porto] /.../ tinham um sotaque diferente /.../  
(25) A: Trocam os “bs” pelos “vs”  
(26) A: É que nós dizemos assim /.../ Porto / e eles dizem “Puerto”  
(27) A: É verdade  
(28) A: Pois é  
(29) P: E não gostam?  
(30) A: Mais ou menos /.../  
(...)  
[4ª. sessão, anexo 4]

De facto, o “sotaque diferente” dos locutores do Porto, como o estudo de Moutinho (op. cit.) também mostra, é, frequentemente, avaliado de forma negativa, principalmente pelos locutores do dialecto-padrão, como se verifica na situação presente.

Com efeito, relativamente à subcategoria da variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão, as referências dos alunos relacionam-se com a correcção/incorrecção (“fala bem”, “fala mal”) em relação à norma-padrão, ou seja, à variedade utilizada na área geográfica a que pertencem os alunos.

Estes dados leva-nos a concluir que alguns alunos já conhecem certos aspectos prosódicos, nomeadamente a pronúncia e padrões entoacionais que caracterizam a variedade usada nesta região.

## Variedade das Beiras

Como podemos ver no quadro 15, as respostas dos alunos, relativamente à variedade falada nas Beiras, remetem para imagens que têm em conta, principalmente, a *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (6 ocorrências). A pouca distância, aparecem as *imagens sonoras* (4 ocorrências). As variedades como *objecto afectivo* (4 ocorrências) e *instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* (4 ocorrências) vêm a seguir. A subcategoria relacionada com a *consciência das variedades intralinguísticas* regista apenas uma ocorrência.

**Quadro 15. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade das Beiras**

Área geográfica da variedade	Subcategorias das respostas				
Beiras	Variedade normativa como objecto de comparação /avaliação das variedades não-padrão	Imagens sonoras	Variedade intralinguística como objecto afectivo	Variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença	Consciência das variedades intralinguísticas
	normalmente (A1, A5, A21), bem (A13, A23), com um bom sotaque (A16)	muito alto (A15), com voz fininha (A4), <i>gaguejadamente</i> (A15), baixo (A14)	acho fixe (A9), estranho (A18, A20, A24)	português (A10, A14, A16), como nós (A12)	<i>beirense</i> (A8)

No que diz respeito aos elementos relacionados com a norma, o falar beirão é percebido, por alguns alunos (6), em termos positivos: [falam] *normalmente* (A1), *bem* (A23). Já no que concerne às imagens sonoras, a variedade falada nas Beiras é percebida em termos tendencialmente negativos: [falam] *gaguejadamente* (A11), *com voz fininha* (A4).

O excerto da transcrição da gravação áudio das aulas, abaixo, evidencia que a pronúncia das Beiras é, frequentemente, utilizada para caricaturar os locutores desta região:

- (...)
- (5) P: Vamos ouvir mais um bocadinho /.../ e esta [personagem]<sup>17</sup> /como é que ela fala?
- (6) A: Muito rápido e /.../
- (7) P: Muito rápido / e como?
- (8) A: Fala *achim*
- (9) P: De onde é que acham que ela é? / de que zona do país?
- (10) A: Do Porto
- (11) P: Falam *achim* no Porto?
- (12) A: Não
- (13) A: No Porto falam mais grosso
- (14) A: Não
- (15) A: Parece-me do Sul
- (16) P: Ela é das Beiras /.../
- (17) A: Uhm /.../ ele também fala *achim*
- (...)
- (38) P: Porque é que será que eles põem as personagens mais feias a falar *achim*?
- (39) A: Para ser mais cómico
- (40) A: Para ter mais piada
- (...)
- [9<sup>a</sup>. e 10<sup>a</sup>. sessões, anexo 12]

Os alunos, consciente ou inconscientemente, apercebem-se que certas características fonéticas caracterizadoras dos dialectos regionais são frequentemente utilizadas para caricaturar ou ridicularizar os seus falantes, *para ser mais cómico, para ter mais piada* (39-40)

No que diz respeito à subcategoria das variedades como objecto afectivo, verifica-se que o falar beirão desperta nos alunos uma imagem negativa: [falam] *estranho* (A24), [são] *estranhos* (A18) e (A20). Também aqui estes alunos relacionam os locutores com o dialecto por eles falado.

As afirmações de alguns alunos (3), [falam] *português* (A10), [falam] *como nós* (A12), remetem para imagens relacionadas com a afirmação de identidade e sentido de pertença.

Quanto à consciência das variedades intralinguísticas, constata-se que as referências dos alunos são diminutas; apenas um relaciona o falar das Beiras com o *beirense* (A8). Verifica-se, também, que um número significativo de alunos (5) não respondeu.

### **Variedade de Lisboa e Vale do Tejo**

O quadro 16 mostra que a subcategoria com mais peso é a da *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (15

<sup>17</sup> Galinha *Babs*, de aspecto cómico, no filme “A Fuga das Galinhas”.

ocorrências), seguida pela subcategoria da *variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* (6 ocorrências) e, por fim, a das *imagens sonoras* (1 ocorrência).

**Quadro 16. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade de Lisboa e Vale do Tejo**

Área geográfica da variedade	Subcategorias das respostas		
Lisboa e Vale do Tejo	<b>Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão</b>	<b>Instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença</b>	<b>Imagens sonoras</b>
	bem (A2, A3, A5, A12, A13, A14, A16, A18, A19, A20, A23, A24), normalmente (A4, A21), com verbos mais radicais (A8)	como eu (A9), como nós (A12, A13) português (A10, A14, A16)	às vezes <i>dissem</i> mal as palavras (A1), para mim são as pessoas que pronunciam melhor as palavras (A2)

Relativamente à subcategoria relacionada com aspectos normativos, as posições dos alunos são, na sua totalidade, positivas e remetem para imagens relacionadas com a correcção na fala dos locutores desta área geográfica os quais, para a maioria dos alunos, falam *bem* ou *normalmente*, como podemos verificar pelo quadro acima.

No que diz respeito aos elementos que remetem para a afirmação de identidade e sentido de pertença, alguns alunos (5) consideram que as pessoas desta região falam *português* (A10, A14 e A16), *como nós* (A13).

As imagens sonoras são referidas por apenas dois alunos; um tem uma percepção positiva: *para mim são as pessoas que pronunciam melhor as palavras* (A2), outro admite que *às vezes dissem mal as palavras* (A1). Três alunos não responderam.

Comparando estas com as imagens dos locutores da mesma área geográfica, podemos verificar que os aspectos positivos continuam a superar, largamente, os negativos, considerando todas as subcategorias para as quais remetem as referências dos alunos. Mesmo quando um aluno enuncia uma imagem negativa não o faz de forma categórica, reduz a força da sua afirmação com o modalizante “às vezes”.

Desta forma, podemos concluir, como já constatou no seu estudo Coracini (2003:205), que as representações envolvem um forte sentido de identidade, ou seja, falar do Outro, do seu grupo de pertença, é como falar de si próprio.

## Variedade do Alentejo

De acordo com o quadro 17, as respostas dos alunos, remetem principalmente para a subcategoria das *imagens sonoras* (9 ocorrências) e *objecto afectivo* (6 ocorrências); vêm, a seguir, as subcategorias da *consciência das variedades intralinguísticas* (2 ocorrências) e *instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* (2 ocorrências).

**Quadro 17. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade do Alentejo**

Área geográfica da variedade	Subcategorias das respostas			
Alentejo	<b>Imagens sonoras</b>	<b>Variedade intralinguística como objecto afectivo</b>	<b>Consciência das variedades intralinguísticas</b>	<b>Instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença</b>
	<i>açobiam</i> às vezes quando falam (A1), parece que <i>açobiam</i> quando falam (A21), lentamente (A2) comem muito as palavras (A4), no tempo gerúndio (A10), devagar (A14), com um <i>sutaque</i> muito forte (A15), com um sotaque alentejano (A16), com um <i>sotaco</i> muito forte (A15)	falam com uma voz gira (A6), fixe (A7), de maneira engraçada (A9, A12), simpaticamente (A17, A20)	alentejano (A3, A13)	português (A14, A16)

As percepções, em termos de imagens sonoras, são totalmente negativas. Neste sentido, os alunos mencionam principalmente o sotaque, o ritmo e a sonoridade da voz: *falam com um sutaque muito forte* (A15), *lentamente* (A2), *parece que açobiam quando falam* (A21). Por sua vez, as imagens do foro afectivo são totalmente positivas, despertando nos alunos sentimentos de carácter agradável: *falam com uma voz gira* (A6), *simpaticamente* (A20). No que diz respeito ao conhecimento das variedades

intralinguísticas, dois alunos mostram ter consciência do dialecto alentejano (A3 e A13).

Em termos de afirmação de identidade e de sentido de pertença, apenas dois alunos identificam esta variedade como uma forma de falar português (A14 e A16). Um aluno não respondeu.

É interessante observar que, de região para região, os estereótipos sociolinguísticos são diferentes. Na variedade do Norte e Porto, predominam os elementos afectivos; nas variedades das Beiras e Lisboa e Vale do Tejo, a norma aparece em primeiro lugar; no Alentejo, são as características prosódicas que obtêm maior número de associações.

### **Variedade do Algarve**

Relativamente à variedade algarvia, a análise da informação recolhida mostra que a subcategoria da *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* tem o maior número de ocorrências (8). Segue-se-lhe, de perto, a das *imagens sonoras* (6 ocorrências). Com menor destaque, estão as subcategorias da *consciência das variedades intralinguísticas* (2 ocorrências) e *objecto afectivo* (1 ocorrência), como se verifica pelo quadro 18, que a seguir apresentamos.

**Quadro 18. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade do Algarve**

Área geográfica da variedade	Subcategorias das respostas				
Algarve	Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	Imagens sonoras	Consciência das variedades intralinguísticas	Variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença	Variedade intralinguística como objecto afectivo

	como deve ser (A9), normalmente (A10), bem (A13, A16, A23), falam um bocado mal (A18, A20, A24)	demais! (A2), demasiado (A3), às vezes não dizem algumas letras (A4), não dizem os “o” (A5), depressa (A14), falam sem os <i>os!</i> (A21)	quase espanhol (A11, A19)	português (A10, A14, A16)	engraçada (A7)
--	---	--	---------------------------	---------------------------	----------------

No que diz respeito à primeira subcategoria, as respostas evidenciam que alguns alunos (5) percebem o dialecto desta região de forma positiva: [falam] *como deve ser* (A9), *bem* (A13), enquanto que três alunos as entendem de forma negativa: *falam um bocado mal* (A24).

No que concerne aos aspectos prosódicos, as imagens são tendencialmente negativas. O facto dos locutores não pronunciarem bem as palavras é um factor apontado por um aluno: *às vezes não dizem algumas palavras* (A4); outro entende que os algarvios *falam sem os “os”!* (A21).

No que diz respeito à subcategoria da consciência das variedades intralinguísticas, três alunos percebem o dialecto algarvio como fazendo parte da língua portuguesa, como se verifica pelas respostas à ficha de acompanhamento: [falam] *português* (A10, A14 e A16). Talvez inconscientemente, estes alunos estão a reconhecer, como foi explicitado no quadro teórico, que quando alguém fala uma língua, está, na realidade, a exprimir-se num dialecto dessa língua, em nada inferior aos outros dialectos, mesmo ao que funciona como padrão (cf., por ex., Bagno, 2003; Feytor Pinto, 2001; Mota, 2001). Por outro lado, um aluno tem uma visão diferente do dialecto algarvio, percebendo-o como *quase espanhol* (A11). Apenas um aluno (A7) percebe esta variedade numa perspectiva afectiva, que consideramos de ordem positiva.

Comparando estes dados com os da variedade do Alentejo, região geograficamente próxima do Algarve, podemos verificar que os estereótipos são diferentes. No Alentejo, predominam as imagens baseadas nos aspectos prosódicos, enquanto que nesta última área geográfica se destacam as imagens relacionadas com a

norma, o que confirma o que atrás foi dito, ou seja, que os alunos têm percepções diferentes consoante as regiões de referência.

### **Variedade da Madeira**

A análise da informação leva-nos a concluir que, na percepção da variedade madeirense, os alunos fazem referências que apontam, em primeiro lugar, para a subcategoria da *variedade intralinguística como objecto afectivo* (5 ocorrências). Vem, a seguir, a subcategoria da *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (3 ocorrências), a subcategoria da *consciência das variedades intralinguísticas* (2 ocorrências) e, finalmente, a subcategoria da *variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* (1 ocorrência). Nenhuma subcategoria se destaca significativamente, como se pode verificar pelo quadro 19. Alguns alunos (3) acham o dialecto da Madeira *estranho* (A18, A20 e A24). Esta estranheza perante um dialecto com características peculiares poderá ter uma explicação no facto de, para a maioria dos alunos, se tratar de um dialecto praticamente desconhecido. Será por isso que mais de um terço dos alunos (9) não respondeu a esta questão da ficha de acompanhamento, como já aconteceu com a 1.<sup>a</sup> questão sobre os locutores.

**Quadro 19. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade da Madeira**

Área geográfica da variedade	Subcategoria das respostas			
Madeira	<b>Variedade intralinguística como objecto afectivo</b>	<b>Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão</b>	<b>Consciência das variedades intralinguísticas</b>	<b>Variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença</b>
	maneira gira (A6), estranho (A18, A20, A24), de maneira diferente (A4)	bem (A12, A13, A23)	português madeirense (A14, A16), são madeirenses (A8)	português (A10)

## A variedade dos Açores

Pela análise das respostas dos alunos (quadro 20), acedemos a imagens que remetem para algumas das subcategorias já definidas anteriormente. Assim, podemos constatar que as subcategorias das variedades enquanto *objecto afectivo* (5 ocorrências) e das *imagens sonoras* (5 ocorrências), ocupam a primeira posição quanto ao número de ocorrências. A subcategoria da *consciência das variedades intralinguísticas* (3 ocorrências), vem a seguir e, por último, a subcategoria da *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (2 ocorrências).

**Quadro 20. Respostas agrupadas por subcategorias: variedade dos Açores**

Área geográfica da variedade	Subcategoria das respostas			
	Variedade intralinguística como objecto afectivo	Imagens sonoras	Consciência das variedades intralinguísticas	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão
Açores	têm palavras esquisitas (A9), estranho (A18, A20, A24), de maneira gira (A6)	com a boca em “o” (A2), comem o final das palavras (A4), comem o fim das palavras (A5), empapado (A12, A13)	são açoreanos (A8)) português açoreano (A14), todos falam português / falam açoreano (A16)	falam bem (A23), mal (A11)

No que se refere às percepções tendo em conta os aspectos afectivos, alguns alunos dão do dialecto açoriano uma imagem negativa. Como o quadro evidencia, para três alunos, os açorianos têm um falar *estranho*; apenas um aluno entende que estes locutores falam *de maneira gira* (A6). Relativamente às imagens sonoras, verificamos que as respostas dos alunos inseridas nesta subcategoria, aparecem associadas a representações de tendência negativa.

Vejamos uma curta transcrição da gravação áudio da aula, na qual se faz referência à variedade açoriana:

(39) P: Em relação aos Açores disseram que tinham um sotaque diferente / porquê?

(40) A: Eu sei / porque eles no fim das palavras / engolem as letras

(41) A: Quando falam põem a boca em “o”/.../

(...)

(49) A: Eu gostava de dizer uma coisa sobre as pessoas dos Açores / eles não comem o final das palavras / é a palavra que não se percebe / por exemplo água eles dizem “ógua”

(...)

[4ª. sessão, anexo 4]

De facto, o *sotaque diferente* (39) e a pronúncia, *por exemplo água eles dizem “ógua”* (49) são os elementos mais referenciados pelos alunos nesta subcategoria. Todavia, de uma maneira geral, os alunos mostram desconher este dialecto, tal como o da Madeira, como dá a entender a transcrição seguinte:

(1) P: De onde é que esta personagem é? <sup>18</sup>

(2) A: Porto

(3) A: Alentejo

(4) A: Sei lá /.../

(...)

(9ª. e 10ª. sessões, anexo 12)

No que diz respeito à consciência das variedades intralinguísticas, constata-se que alguns alunos (3) dão a entender que embora falando o dialecto açoriano *todos falam português* (A16).

Podemos, assim, concluir que os alunos veiculam estereótipos semelhantes acerca dos dialectos insulares, principalmente no que diz respeito à subcategoria da variedade enquanto objecto afectivo.

Se analisarmos o somatório das ocorrências de cada subcategoria, podemos verificar que a que tem mais destaque é a da *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (37 ocorrências). Vem, a seguir, a subcategoria relacionada com a *variedade intralinguística como objecto afectivo* (33 ocorrências). Em terceiro lugar, temos a subcategoria das imagens sonoras (32 ocorrências). Em quarto lugar, está a subcategoria da *variedade intralinguística como objecto de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* (13 ocorrências). Finalmente, com menos destaque, temos a subcategoria da *consciência das variedades intralinguísticas* (7 ocorrências). Predominam as imagens positivas, como mostra o anexo 14.

---

<sup>18</sup> *Mr Tweedy*, de aspecto atarracado e rústico, no filme “A Fuga das Galinhas”.

Vamos analisar, seguidamente, a informação recolhida através 1ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio utilizada nas 6ª e 7ª sessões (“De onde pensas que são as pessoas?”, anexo 8). Lembramos que se pretendia, nestas sessões, conhecer até que ponto os alunos eram capazes de associar os locutores e as variedades por eles faladas à correspondente área geográfica e diagnosticar as imagens que os mesmos possuíam acerca da diversidade intralinguística, aquando do contacto directo com elas.

A análise da informação obtida evidencia que só os falares de Lisboa, Porto, Aljustrel e, em certa escala, Nisa, foram correctamente identificados por um número significativo de alunos. No entanto, o falar de Nisa, com características específicas que o diferenciam dos outros falares, deixa nalguns alunos a percepção de que se trata dum dialecto do *Brasil* (A2, A3, A11 e A19) ou da *África* (A1 e A21). De facto, Nisa corresponde a uma região “cujos dialectos se caracterizam por uma profunda alteração de timbre de todo o sistema vocálico, principalmente do tónico” (Cintra, 1983:155).

De facto, comparando estes dados com os anteriores, relativamente às variedades intralinguísticas, verifica-se que alguns alunos têm uma percepção acerca dos falares nortenhos, mais propriamente da região do Porto, capaz de os identificar.

A resposta de um aluno, indicando a “Serra da Estrela”, como origem do locutor do Porto, poderá encerrar algum preconceito, se considerarmos que, frequentemente, a “serra” anda associada a estereótipos linguísticos e sociais.

As imagens sonoras do falar alentejano também fazem parte do imaginário sociolinguístico de alguns alunos. Foi a subcategoria que registou mais ocorrências, aquando da análise da variedade intralinguística desta região. No entanto, o falar de Nisa, também alentejano, com as suas características próprias, levou vários alunos a associá-lo às mais diversas regiões.

A resposta de um aluno, identificando o falar de Águeda com o de “Casal de Sombras” (A18), evidencia também uma percepção preconceituosa, uma vez que assume o falar como pertencendo a um local, talvez uma aldeia, onde não se falará o português com correcção. Um outro aluno (A15), tem a percepção de que se trata de um falar “lá para cima”, portanto diferente do falar do seu grupo de pertença. Também aqui, haverá algum preconceito.

Vários alunos tiveram dificuldade na identificação dos falares de Viseu, Peso da Régua, S. Miguel e Funchal, o que os levou a indicarem Lisboa como a região de

origem dos locutores que ouviram. Perpassa, assim, a ideia de que os alunos, quando não sabem identificar o locutor referenciam-no como sendo de Lisboa.

Estes resultados lavam-nos a concluir que os alunos, na sua maioria, atribuem à área geográfica de Lisboa, a origem de todos os locutores cujos falares não sabem identificar.

A informação obtida através das respostas à 2.<sup>a</sup> questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (“O que achas da forma de falar da cada pessoa? Gostas? Justifica”, anexo 9) está categorizada no anexo 10, considerando os locutores um a um.

### **Locutora de Nisa**

A análise evidencia que a maioria dos alunos (19) não gostou do falar de Nisa (quadro 21). As justificações que apresentaram remetem para algumas das subcategorias definidas para o nosso estudo (anexo 10).

Assim, a subcategoria com mais ocorrências é a relacionada com a variedade enquanto *objecto afectivo* (11 ocorrências). Sete alunos invocam razões de carácter negativo para não gostarem da forma de falar desta locutora, como, por exemplo, *não gosto, porque não é bonita* (A22), enquanto que quatro têm uma visão positiva; a sua posição reflecte-se nas justificações apresentadas, como neste exemplo: *gosto, acho engraçada* (A8).

A subcategoria que se refere às *relações interpessoais e intergrupais* vem logo a seguir em número de ocorrências (6). Todas as justificações remetem para aspectos negativos, que se prendem com a dificuldade na compreensão da locutora, como mostra este exemplo: *não se percebe nada* (A16).

Com menos destaque, aparece a subcategoria relativa as *imagens sonoras* (3 ocorrências). Dois alunos justificam a sua opinião com termos que retratam, de forma pejorativa, o falar da locutora, como este que afirma não gostar, porque fala *abebézado* (A4), enquanto que um outro percebe positivamente a forma como a locutora pronuncia “*estarante*” (A6), em vez de restaurante.

Finalmente, com menor peso, aparecem as subcategorias relacionadas com a *consciência das variedades intralinguísticas* (2 ocorrências negativas), e a *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* também com duas ocorrências, estas de pendor negativo.

Relacionando estes dados com os obtidos na análise das respostas relativas aos locutores e variedade falada no Alentejo, região a que pertence Nisa, constata-se que a razão para os alunos não gostarem deste falar se prende com algumas características linguístico-comunicativas e aspectos prosódicos, já por eles referidos, aquando das respostas à 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> questões da ficha de acompanhamento do vídeo (ver anexos 2 e 3).

**Quadro 21. Opinião dos alunos acerca dos diferentes falares**

<b>Opinião</b>	<b>Gosto</b>	<b>Não gosto</b>	<b>Não respondeu</b>
<b>Locutores</b>			
<b>Nisa</b>	5	19	0
<b>Lisboa</b>	22	1	1
<b>Porto</b>	14	9	1
<b>Peso da Régua</b>	5	18	1
<b>São Miguel</b>	5	18	1
<b>Águeda</b>	15	8	1
<b>Aljustrel</b>	14	9	1
<b>Viseu</b>	16	8	0
<b>Funchal</b>	7	16	1
<b>Vila Real de Santo António</b>	13	10	1

### **Locutor de Lisboa**

A turma, na sua quase totalidade (22 alunos) gostou da maneira de falar do locutor de Lisboa. As justificações apontam para algumas subcategorias, destacando-se a relacionada com elementos do foro *afectivo* (12 ocorrências). Quase metade da turma (11 alunos) percepcionou este locutor positivamente, utilizando termos como *fixe* (A5 e A8), *gira* (A6) e *divertida* (A14), para caracterizar e justificar a sua preferência.

A subcategoria relacionada com a *variedade como objecto de comparação/avaliação das outras variedades não-padrão* (7 ocorrências) aparece em segundo lugar. O facto do locutor falar *bem* (A1, A12 e A13) é apontado como razão para gostarem do seu falar. Apenas um aluno não gostou da fala *porque é parva* (A22).

Por último, vêm as subcategorias relativas às *relações interpessoais e intergrupais* (3 ocorrências) e à *construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* (2 ocorrências), todas de tendência positiva.

Comparando estes dados com os já obtidos anteriormente (locutores e variedade desta região), constata-se que, como era esperar, o falar do locutor de Lisboa aparece com grande destaque. De facto, praticamente todas as justificações remetem para imagens de carácter positivo. Na verdade, trata-se do falar usado pela maioria dos alunos e pelo seu seu grupo de pertença, servindo de comparação e avaliação dos outros falares.

### **Locutor do Porto**

Na análise relativa ao locutor do Porto, podemos verificar através do quadro acima, que mais de metade da turma (14 alunos) gostou da sua maneira de falar.

Relativamente às justificações, podemos verificar que a subcategoria que tem maior destaque e se afasta claramente das outras é a de ordem *afectiva* (14 ocorrências). Dentro das razões apresentadas pelos alunos (10) para gostarem da fala do locutor, destaca-se o facto de ser *engraçada* (A6, A13 e A17). Trata-se de percepções de ordem positiva relativamente a esta forma de falar. No entanto, a justificação apresentada por um aluno, *sim [gosto] engraçado porque me faz rir* (A16), encerra alguma ambiguidade de interpretação, ou seja, a expressão “faz rir”, poderá estar associada a um sentimento depreciativo em relação a esta forma de falar. Os restantes três alunos apresentam como razões para não gostarem deste locutor, por exemplo, o facto dele falar *orrorosamente* (A19).

Com menos peso, aparece, seguidamente, a subcategoria relacionada com a *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (4 ocorrências). Aqui, as justificações de três alunos são de carácter negativo, reflectidas na expressão *fala mal* (A1, A11 e A12). Apenas um aluno apresentou como razão para gostar o facto do locutor falar *bem* (A21)

Em terceiro lugar, temos as subcategorias relacionadas com as *imagens sonoras* (3 ocorrências). Dois alunos responderam negativamente por razões relacionadas com a pronúncia (A4 e A20), enquanto um gosta porque *é fixe* (A24).

Em quarto lugar, aparece a subcategoria relativa à *construção de relações interpessoais e intergrupais* (2 ocorrências). Um aluno percebe este falar de forma positiva: *percebe-se tudo* (A21), outro de forma negativa: *não se percebe* (A22).

Por último, vem a subcategoria relacionada com a *construção e afirmação de identidade e sentido de pertença*, com apenas uma ocorrência, justificada com a afirmação: *gosto é a minha fala* (A8).

Numa comparação com os dados recolhidos anteriormente, relativos aos locutores do Norte de Portugal e Porto, assim como da variedade por eles falada, constata-se que as imagens negativas a que acedemos são agora suplantadas por imagens positivas.

### **Locutor de Peso da Régua**

De acordo com os dados analisados, a maioria dos alunos (18) não gostou do falar desta localidade. O elemento *afectivo* (10 ocorrências) é o que tem maior peso na opinião dos alunos, que é maioritariamente negativa. Não gostam, por exemplo, porque *é feia* (A6 e A23). Apenas dois alunos referem que gostam porque *é engraçada* (A7 e A17).

Seguidamente, vem a subcategoria relacionada com a *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (5 ocorrências), sendo três de pendor positivo e duas de ordem negativa.

Vem, depois, a subcategoria referente aos elementos de *construção de relações interpessoais e intergrupais* (5 ocorrências). Todas as justificações para gostarem (4), ou não gostarem (1) do falar se prendem com a dificuldade ou facilidade em perceberem o que o locutor diz.

Finalmente, aparece a subcategoria relativa às *imagens sonoras* (1 ocorrência), onde se insere a razão apresentada por um aluno para não gostar deste falar: *não gosto porque é muito grossa* (A10).

### **Locutor de São Miguel**

O falar desta região não agradou à maioria dos alunos (18). São diversas as razões apresentadas para justificar a sua opinião, inserindo-se nas diferentes subcategorias.

Assim, no que diz respeito a este locutor, os elementos relacionados com a *construção de relações interpessoais e interpessoais* (8 ocorrências) foram os que tiveram maior destaque. Sete alunos têm razões de ordem negativa para não gostarem deste falar, enquanto um apresenta razões de carácter positivo. Todas as justificações se prendem, de modo particular, com a ortofonia como, por exemplo, *não percebi nada* (A1), *percebesse tudo* (A20).

Os aspectos de ordem *afectiva* (6 ocorrências) aparecem em segundo lugar, dividindo-se as opiniões: três alunos gostam, outros três não gostam e justificam as suas opiniões com referências como: *é fixe* (A18) ou *é esquisita* (A9).

A subcategoria da *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* vem em terceiro lugar, em número de ocorrências (5). Quatro alunos não gostam da fala e justificam a sua opinião com o facto do locutor, por exemplo, *falar mal* (A11) ; um outro gosta porque o locutor *fala bem* (A15).

As *imagens sonoras* vêm, por último (4 ocorrências). Todas as justificações são de ordem negativa. As razões apresentadas pelos alunos para gostarem (4) do falar são justificadas com termos relacionados com aspectos prosódicos, como por exemplo, *falam com grossa voz* (A6).

### **Locutor de Águeda**

O falar de Águeda aparece entre aqueles de que os alunos mais gostaram. Mais de metade da turma (15) gostou do falar deste locutor. As justificações são várias e remetem para algumas das subcategorias definidas para o nosso estudo.

A análise evidencia que a subcategoria que tem mais destaque é a da *variedade intralinguística como objecto afectivo* (10 ocorrências). Sete alunos gostam da forma de falar deste locutor e justificam a sua opinião com expressões como, por exemplo, *é gira* (A6, A7 e A17), que remetem para imagens positivas. Dois alunos não gostam, pois

têm uma imagem negativa deste falar, porque é, por exemplo, *muito séria* (A2) e um outro “gosta mais ou menos” porque [a locutora] *é criativa e gosta de jogar computador* (A1).

A subcategoria relacionada com a *variedade como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (6 ocorrências) vem em segundo lugar. Cinco alunos gostam do falar porque é, por exemplo, *normal* (A9) ou porque o locutor fala *bem* (A12). Apenas um não gosta da fala deste locutor, porque *fala mal* (21).

Seguidamente, temos a subcategoria relacionada com a *construção de relações interpessoais e intergrupais* (4 ocorrências). As opiniões dividem-se. Assim, dois alunos gostam porque *percebe-se* (A16 e A20); outros dois não gostam porque *não se percebe* (A15 e A22).

A subcategoria com menos ocorrências é a das *imagens sonoras* (1 ocorrência). Um aluno não gosta *porque o locutor fala aos sulavancos* (A5).

### **Locutor de Aljustrel**

O falar do locutor desta localidade agradou à maioria da turma (14 alunos). Nas razões invocadas para gostarem deste falar, ganha maior destaque a subcategoria relacionada com os aspectos *afectivos* (9). Seis alunos gostam da maneira de falar deste locutor porque é *engraçada* (A17) ou é *fixe* (A18); os outros três não gostam e justificam com termos de ordem negativa, como, por exemplo, *é feia* (A23).

Vem a seguir a subcategoria referente à *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão* (6 ocorrências). Três alunos gostam do falar, outros três não gostam. As justificações para a sua opinião prendem-se com o facto do locutor falar *bem* (A1, A4 e A21) ou falar *mal* (A11, A12 e A15).

Tendo em conta o número de ocorrências, aparece em terceiro lugar a subcategoria relacionada com a *construção de relações interpessoais e intergrupais* (4). Três alunos gostam porque *se percebe* (A16); um outro não gosta porque *não se percebe* (A22).

Em quarto lugar, aparece a subcategoria relativa às *imagens sonoras* (2 ocorrências). As referências dos alunos são negativas: não gostam porque o locutor tem *grossa voz* (A6 e A7).

## Locutor de Viseu

De um modo geral, os alunos (16) também gostaram do falar de Viseu que alguns relacionam com o falar de Lisboa, tal como o falar de Águeda.

No que diz respeito às razões apresentadas para gostarem da forma de falar deste locutor, ganham maior destaque as relacionadas com aspectos normativos e afectivos. Assim, aparecem, em primeiro lugar, as *subcategorias relacionadas com o padrão* (6), a *construção de relações interpessoais e intergrupais* (6) e com elementos do foro *afectivo* (6).

Quanto à comparação com a norma, os alunos (6) gostam, essencialmente, do falar do locutor de Viseu porque *fala bem* (A1, A2, A12 e A15) ou porque [a fala] *é normal* (A8 e A9). No que diz respeito ao aspecto da construção de relações interpessoais, três alunos gostam, porque *percebe-se* (A16, A20 e A21). Os outros três, por sua vez, referem não gostar deste falar, porque *não se percebe* (A19, A22 e A23).

Relativamente aos aspectos afectivos, cinco alunos gostam e justificam com termos de pendor positivo como, por exemplo, *é ingraçada* (A7). Um aluno referiu: *não gosto da maneira de falar dele* (A11), sem acrescentar qualquer outro elemento informativo.

A subcategoria que aparece a seguir, relaciona-se com as *imagens sonora* (3 ocorrências). Dois alunos não gostaram do falar do locutor, porque tem *grossa voz* (A6) e outro, porque *fala um bocado aos sulavancos* (A4).

A subcategoria relacionada com a *construção e formação de identidade e sentido de pertença* (1 ocorrência) aparece em último lugar.

## Locutor do Funchal

O falar desta localidade figura entre os que menos agradaram aos alunos (16). As justificações apresentadas relacionam-se com várias subcategorias. Com maior peso, aparece a das *imagens sonoras* (10 ocorrências). Seis alunos não gostaram do falar do locutor do Funchal e apresentaram razões que se relacionam com a imagem negativa do dialecto, tais como: *não [gosto] é muito grossa* (A8) ou *parece que está rouco* (A10). Para três alunos, por exemplo, o locutor do Funchal *pronuncia bem as palavras* (A2).

A subcategoria relacionada com a *construção de relações interpessoais e intergrupais* (7 ocorrências) vem a seguir. O facto do locutor falar *muito rápido* (A17 e A19) ou porque *não se percebe o que diz* (A13), leva alguns alunos (6) a referir que não

gostam do seu falar; apenas um aluno o percebe de forma positiva: *percebe-se* (A16).

A subcategoria que aparece em terceiro lugar, tendo em conta o número de ocorrências é a relacionada com os *aspectos normativos* (4). Dois alunos percebem o dialecto de forma positiva e outros dois de forma negativa.

Por último, temos a subcategoria da *variedade intralinguística como objecto afectivo* (2 ocorrências), em que as opiniões se dividem: um entende que o locutor é *fixe* (A18), outro acha a sua fala *feia* (A23).

Numa comparação com os dados obtidos relativamente aos locutores da Madeira e dos Açores e variedades por eles faladas, podemos verificar que os falares destas regiões são absolutamente desconhecidos para a maioria dos alunos, o que os leva a ter uma opinião negativa ou a associá-los a outras áreas geográficas (como por ex., Lisboa).

### **Locutora de Vila Real de Santo António**

No que diz respeito ao falar deste locutor, as opiniões dos alunos dividem-se, embora o número dos que gostaram (13) seja superior ao dos que não gostaram (10). As razões que cada um apresentou inserem-se em diferentes subcategorias, destacando-se os elementos de carácter *afectivo* (7 ocorrências). Cinco alunos percebem o falar desta locutora positivamente e justificam a sua opinião com o facto de, por exemplo, ser *engraçada* (A7). Os outros dois, que não gostaram, justificam a sua opinião com termos de pendor negativo: *é parva* (A24).

Com o mesmo número de ocorrências aparecem, seguidamente, as subcategorias relacionadas com as *imagens sonoras* (5) e com *aspectos normativos* (5 ocorrências). No que diz respeito à primeira destas subcategorias, as respostas dos alunos são de carácter negativo e relacionam-se especialmente com aspectos prosódicos: *não gosto da voz e do tom da voz* (A23).

No que concerne à segunda subcategoria as opiniões de alguns alunos (4) remetem para aspectos relacionados com a correcção na forma de falar deste locutor, razão por que gostam da sua voz. Um aluno não gosta, porque o locutor tem *má linguagem* (A16).

A subcategoria relacionada com a *construção de relações interpessoais e intergrupais* (2 ocorrências) tem aqui pouca expressão e, ainda com menos peso, a subcategoria referente à *construção e afirmação de identidade e sentido de pertença*,

apenas com uma ocorrência, em que um aluno justifica assim a sua opinião: [fala] *bem alegremente é feliz + ou – como eu* (A4).

Se analisarmos o somatório das ocorrências de cada subcategoria (anexo 15) podemos verificar que a de ordem *afectiva* se destaca claramente das outras em número de ocorrências (84). Em segundo lugar, encontra-se a subcategoria referente aos *aspectos normativos* (49). Em terceiro lugar, temos a subcategoria relativa à *construção das relações interpessoais e intergrupais* (48). Na quarta posição, temos a subcategoria relacionada com as *características fonéticas e lexicais* (32). Com menos peso aparecem, depois, a subcategoria referente à *construção e afirmação de identidade e sentido de pertença* (7) e a subcategoria da *consciência das variedades intralinguísticas* (2).

### Um olhar sobre a diversidade lexical

A diversidade lexical que, de algum modo, os alunos foram conhecendo durante a implementação do plano, não os deixou indiferentes.

A análise dos dados relativos às questões da ficha de acompanhamento (que relembramos: “Já conhecias a palavras anho? Conheces mais palavras diferentes? Achas importante conhecer estas palavras?”), anexo 6) evidencia que os alunos, como já era de esperar, responderam negativamente, na sua quase totalidade, como mostra o quadro abaixo.

#### Quadro 22. Já conhecias a palavra anho?

Sim	1
Não	20

Por outro lado, o conhecimento de “mais palavras diferentes” também é diminuto, como se pode verificar no quadro que a seguir apresentamos.

#### Quadro 23 Conheces mais palavras diferentes?

Não	20	
Sim	1	A9 – conheço a palavra <i>baraça</i> que é corda

No que diz respeito ao terceiro ponto da ficha (“Achas importante conhecer estas palavras? Porque?”) os dados apresentados evidenciam que a maioria dos alunos (18) considera importante conhecer outras palavras que caracterizam determinados dialectos. Dois mostraram não saber e um não respondeu.

As justificações para a sua opinião (quadro 24), remetem, essencialmente, para a subcategoria relacionada com a *variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais* (16 ocorrências). Inserimos na subcategoria *variedade intralinguística como objecto afectivo* apenas uma ocorrência.

#### Quadro 24. Achas importante conhecer estas palavras? Porquê?

Justificação para as respostas	Subcategoria da justificação
(A2) – Acho porque assim ficamos a saber mais palavras diferentes das que conhecemos (A4) – Sim. Acho importante conhecer estas palavras porque ficamos com mais vocabulário, e temos mais conhecimento de como se falam em diferentes zonas do país (A5) – Sim acho que é importante conhecer estas palavras porque fico a saber mais português (A6) – Sim. Porque aprendemos mais (A7) – Sim, porque ficamos com mais conhecimento (A9) – Acho importante conhecer estas palavras para entendermos melhor as pessoas (A10) – Sim acho importante conhecer estas palavras para ficar com melhor vocabolário (A11) – Sim porque acim conhece-se mais países (A14) – Sim! Acho que é bom aprender palavras (A15) – Sim! Porque se vamos a outra região do país as pessoas dizem essas plavras e nós não sabemos o que é que eles estão a dizer (A17) – Sim. Acho importante conhecer estas palavras porque se for algumas cidades sei as regiões (A20) – Acho importante conhecer estas palavras para os testes (A21) – Sim. Acho importante porque se uma pessoa um dia nos Disser uma palavra dessas sabemos com mais facilidade o que essa palavra quer dizer. (A22) – Sim porque é importante conhecer estas palavras (A23) – Acho importante conhecer estas Regiões porque é umde vivemos (A24) – Sim acho essas palavras importante porque aumenta a cultura geral	<b>Instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais</b>
A1 – Sim acho porque são giras e gosto	<b>Objecto afectivo</b>

Como se constata, para a maioria dos alunos é importante conhecer novas palavras, para aceder a outros conhecimentos que vão contribuir para o seu enriquecimento cultural e favorecer a sua interacção com os outros: *sim* [acho

importante], *porque ficamos com mais conhecimento* (A7); *sim acho essas palavras “ importante” porque aumenta a cultura geral* (A24); *acho importante conhecer estas palavras para entendermos melhor as pessoas* (A9). O elemento afectivo na percepção dos alunos é aqui pouco significativo. Três alunos não justificaram as respostas (A16 e A18), um respondeu não saber *se estas palavras são importantes* (A8). Apenas um aluno não respondeu (A3), o que demonstra o interesse da turma por estas actividades, interesse revelado, aliás, durante toda a implementação do plano, como se depreende de um excerto da gravação da aula que a seguir transcrevemos:

- (31) P: Agora / tinha-vos pedido para trazerem palavras / trouxeram?  
(32) A: Sim  
(33) P: Tomás?  
(34) A: Almariado.  
(...)  
(39) P: Raquel?  
(40) A: Baraça  
(...)  
(45) P: Como soubeste?  
(46) A: Pelos acampamentos dos escuteiros / em Coimbra  
(...)  
[8ª. sessão, anexo 11]

Esta transcrição também mostra como as imagens da diversidade se geram na interacção com o Outro: [soubes] *pelos acampamentos dos escuteiros em Coimbra* (46). Este posicionamento face ao diverso evidencia que, também aqui, a diversidade intralinguística remete para o quadro das relações intergrupais e interpessoais. A tomada de consciência desse facto pode ajudar os alunos a reconstruir as suas representações e estereótipos, passando a valorizar mais a diversidade e a encará-la com imagens mais valorizadoras.

Interessados e curiosos, os alunos mostraram-se sempre prontos para novas descobertas linguísticas, como mostra mais esta transcrição de um excerto da aula:

- (1) P: Chibo? / alguém sabe o que é um chibo?  
(2) A: Não  
(3) P: Vamos lá ver no dicionário /.../  
(4) (...)  
(5) P: Em Lisboa dizem cabrito / lá para baixo é chibo / para o Alentejo / Algarve /.../ e mugir / sabem?  
(6) A: Não  
(7) P: Vamos ver no dicionário /.../ Mugir é o mesmo que ordenhar/ sabem o que é ordenhar?  
(8) A: É tirar o leite da vaca

- (9) P: Isso mesmo  
(...)  
(20) P: E outra palavra / sabem o que é espiga?  
(21) A: Sim  
(22) A: A espiga de milho  
(23) P: Nós dizemos espiga / mas lá para baixo / para o Algarve dizem maçaroca  
(24) A: Pois / quando fui uma vez ao Algarve eu ouvi isso  
(...)  
(28) P: E no Funchal dizem caroço / carriço e soca / têm três maneiras de dizer espiga  
(29) A: Ena!  
(...)  
[8ª. sessão, anexo 11]

Alguns alunos mostraram-se mesmo surpreendidos pelas palavras novas com quais iam tomando contacto (*Ena!* – 29) e curiosidade pelas descobertas que iam fazendo.

Este posicionamento dos alunos permite-nos sublinhar a importância da sensibilização para a diversidade intralinguística e a necessidade de os levar, durante a sua caminhada escolar, a conhecerem melhor a sua LM e toda a diversidade que ela encerra.

Vamos, agora, comparar os dados obtidos através das respostas às questões da ficha de acompanhamento do vídeo (“Para mim as pessoas de [Norte de Portugal e Porto, Beiras, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Madeira e Açores] são...falam...”, anexos 2 e 3), com os obtidos depois dos alunos ouvirem todos os locutores (2.ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (“O que achas da forma de falar da cada pessoa? Gostas? Justifica”, anexos 9 e 10).

Relativamente à subcategoria da variedade intralinguística como objecto afectivo, podemos verificar que a variedade do **Norte de Portugal e Porto**, vê a sua imagem melhorada, através do locutor do Porto<sup>19</sup>. De facto, as representações predominantemente negativas que os alunos veiculavam acerca destes locutores e do dialecto por eles utilizado, já não se tornam tão evidentes quando em situação de contacto.

Quanto à variedade das **Beiras**, a sua imagem aparece mais valorizada. Com efeito, tanto o locutor de Viseu como o de Águeda, evocam imagens

---

<sup>19</sup> Na verdade, a análise evidencia que os alunos associam a variedade do Norte de Portugal e Porto, essencialmente, aos locutores do Porto.

predominantemente positivas, embora continuem a persistir alguns estereótipos linguísticos que se relacionam, essencialmente, com aspectos prosódicos.

Relativamente ao falar de Lisboa e Vale do Tejo, continua a persistir o estereótipo sociolinguístico que o sobrevaloriza, em comparação com os outros falares e dialectos.

No que diz respeito à variedade do **Alentejo**, a imagem de agradabilidade diminui, se tivermos em conta a locutora de Nisa, que é referenciada, maioritariamente, com uma profusão de termos e expressões bastante depreciativos (“manhosa”, “feia”, “parva”). Já o locutor de Aljustrel desperta nos alunos imagens de pendor positivo.

No que diz respeito à variedade do **Algarve**, inicialmente, houve apenas uma referência e de cariz positivo. Já no que diz respeito ao locutor de Vila Real de Santo António registam-se sete ocorrências que apontam, essencialmente para imagens positivas.

Relativamente à variedade da **Madeira**, percebida maioritariamente de forma negativa, nesta subcategoria, continua a manter essa imagem se considerarmos o falar do locutor do Funchal. Os aspectos prosódicos são apontados por vários alunos como razões para não gostarem deste falar.

No que diz respeito à variedade dos **Açores**, as imagens registam uma ligeira melhoria, nesta subcategoria, depois dos alunos ouvirem o locutor de São Miguel.

Referindo-nos, agora, à subcategoria da *variedade intralinguística como instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença*, as posições dos alunos mantêm-se, com ligeiras oscilações.

Em relação à subcategoria da *variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais*, não se verificam ocorrências, na análise efectuada às respostas à 2ª questão da ficha de acompanhamento do vídeo a que nos referimos mais acima, pelo que ficamos pelos dados já analisados mais atrás.

No que diz respeito às *imagens sonoras*, a variedade do **Norte de Portugal e Porto**, mantém a sua posição de tendência negativa, o mesmo acontecendo com a variedade das **Beiras**. A variedade de **Lisboa e Vale do Tejo** continua a ser percebida de forma positiva. Relativamente à variedade do **Alentejo**, tanto as referências ao locutor de Nisa como ao de Aljustrel são de tendência negativa, pelo que se mantém a sua imagem desfavorável, tal como acontece com a variedade do **Algarve**. Em relação à variedade da **Madeira** e à variedade dos **Açores**, a imagem negativa não se altera.

No que concerne à subcategoria da *consciência das variedades intralinguísticas*, devido ao reduzido número de referências, não se registam alterações significativas.

Finalmente, no que diz respeito à subcategoria da *variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão*, a variedade do **Norte de Portugal e Porto**, que tinha uma imagem equilibrada em termos de correcção/incorrecção, continua a manter essa imagem, tendo em conta os falares dos locutores de Peso da Régua e do Porto. No que diz respeito à variedade das **Beiras**, não se constata alterações: continua com uma imagem positiva. A variedade de **Lisboa e Vale do Tejo**, como era de esperar, vê a sua imagem favorável manter-se. Em relação à variedade do **Alentejo**, não há elementos de comparação, uma vez que as referências dos alunos, nas respostas à ficha inicial, não remetem para esta subcategoria. Relativamente à variedade do **Algarve**, a sua imagem melhora, depois dos alunos ouvirem o locutor de Vila Real de Santo António. A variedade da **Madeira**, vê piorar a sua imagem, uma vez que as opiniões dos alunos se dividem quanto à maneira de falar do locutor do Funchal. Por último, a variedade dos Açores mantém a imagem inicial, com ligeiras oscilações.

### **Síntese da análise**

Um primeiro aspecto que se destaca nesta análise prende-se com o facto de existir uma grande diversidade de representações face às variedades e falares dentro do grupo turma. As variedades de que alguns mais gostam são aquelas que outros menos apreciam e vice-versa. O mesmo acontece com as razões invocadas para justificarem as suas preferências.

Torna-se, no entanto, evidente que os alunos chegam à escola com estereótipos, representações, preconceitos e ideias feitas acerca de determinadas variedades e dos seus locutores, que pesam nos seus julgamentos e apreciações. Com efeito, nas respostas às questões da ficha de acompanhamento do vídeo (anexos 2 e 3), os alunos classificaram alguns locutores e as variedades por eles faladas (por ex., os alentejanos e nortenhos) com termos bastante depreciativos, denotando até uma certa violência verbal. Por outro lado, depois de ouvirem as vozes dos locutores, os alunos que as reconheceram continuam a retratá-las de forma negativa, mas mais moderados nos termos que utilizam; os que não as reconheceram responderam “mais ou menos”.

Constata-se, assim, como noutros estudos referidos no nosso enquadramento teórico (por ex., Anderson & Trudgill, 1990), que os estereótipos e ideias feitas se

relacionam, essencialmente, com os falares que os alunos já conhecem e com os quais já estão mais ou menos familiarizados. Trata-se de estereótipos geralmente existentes no contexto sociolinguístico em que se inserem os alunos. Assim, quando os alunos desconhecem os falares, as suas representações modificam-se.

No que diz respeito às ideias feitas face a determinados dialectos, destacam-se as imagens relativas ao falar nortenho, mais propriamente o do Porto, e ao alentejano, que os alunos identificam com os seus locutores. Assim, a maior parte das palavras e expressões associadas pelos alunos a estas formas de falar são, num primeiro momento, sobretudo de ordem negativa. Todavia, depois de ouvirem os locutores daquelas áreas geográficas, o seu posicionamento altera-se significativamente.

Esta mudança de posicionamento relativamente ao dialecto nortenho mostra que as imagens negativas acerca deste falar, e mais concretamente do falar do Porto, têm por base preconceitos e estereótipos, gerados sob a influência do meio social onde se inserem os alunos. Estes factores, referidos no estudo de Moutinho (2001), determinam, em maior ou menor grau, a maneira de pensar e de sentir dos sujeitos. Com efeito, a avaliação negativa generalizada (até aos próprios locutores locais), que se foi construindo sobre algumas características desta comunidade linguística, constitui, actualmente, “um recurso que permite, sem qualquer ambiguidade, caricaturar figuras públicas da sociedade portuense e recriar personagens-tipo da cidade em programas televisivos de entretenimento (op. cit.:100).

No que diz respeito aos alentejanos, todos sabemos que são alvo do anedotário nacional: criam-se histórias, adaptam-se personagens (transmitindo uma imagem indolente e preguiçosa) que caricaturizam, e por vezes ridicularizam, estes locutores.

Em termos de retratos breves das variedades, podemos dizer que a variedade de Norte de Portugal e Porto é sobretudo uma variedade com uma imagem baseada em aspectos afectivos, que relacionam, e até confundem, a variedade com as pessoas que a falam (“engraçada”, “asneirentas”, “falam *orrorosamente*”). Apesar da imagem ter melhorado, depois dos alunos terem ouvido o locutor, persistem alguns elementos cristalizados de ordem negativa face àquela variedade.

O dialecto das Beiras é percebido tendo em conta, essencialmente, a correcção/incorrecção (“normalmente”, “com um bom sotaque”). Prevalece uma imagem positiva, depois dos alunos ouvirem as vozes dos locutores desta região.

A variedade de Lisboa é sobretudo vista como uma variedade de pertença, com uma imagem associada, principalmente, à norma-padrão (“fala bem e é engraçada”); é valorizada pela quase totalidade dos alunos.

A variedade alentejana, por sua vez, é associada, num primeiro momento, a aspectos prosódicos (“açobiam às vezes quando falam”, “com um sotaque alentejano”), com uma imagem de pendor negativo. Na verdade, criou-se o estereótipo de que todos os nortenhos, alentejanos ou beirões, falam da mesma maneira. É este sotaque único que, frequentemente, é utilizado para caricaturar os locutores destas regiões, como constata Moutinho (2001:16) no seu estudo. Num segundo momento, as imagens dos alentejanos são baseadas sobretudo em aspectos afectivos (“não é bonita”, “é parva”), em que o factor negativo já não é tão marcante.

No que diz respeito à variedade do Algarve, num primeiro momento é percebida tendo em conta a ideia de correcção/incorrecção (“normalmente”, “mal”), sendo a tendência positiva. Num segundo momento, depois do contacto com o falar do locutor algarvio, o elemento afectivo, de ordem positiva, destaca-se (“divertida e fofinha”, “é gira”).

Relativamente ao dialecto madeirense, perpassa de imediato, pelas respostas dos alunos, uma imagem de certa forma relacionada com o seu conhecimento acerca das variedades e falares (“são madeirenses”, falam “português madeirense”). Após ouvirem o locutor desta área geográfica, a imagem dos madeirenses é sobretudo baseada em características fonéticas (“parece que está rouco”, “tem uma voz *groça*”). A imagem que inicialmente já não era favorável, manteve-se.

Finalmente, no que diz respeito à variedade açoriana, acedemos, num primeiro momento, a um dialecto “estranho”, com “palavras esquisitas” e, num segundo momento, a um falar que não se *persebe*”.

Podemos verificar, face aos resultados do nosso estudo, que existem imagens, preconceitos e esterótipos, dos mais diversos relativamente às variedades intralinguísticas e seus locutores. Face a esta realidade, entendemos que os professores, como temos vindo a referir, deverão, por um lado, reconhecer a necessidade de identificar e analisar essas representações; por outro, estar preparados pedagógica e cientificamente para desenvolver um trabalho, tendente à modificação ou desconstrução dos estereótipos negativos, evoluindo para a valorização da diversidade intralinguística da língua portuguesa, em todas as suas formas.



## Capítulo 5. Conclusão

### Introdução

*"...l'enseignement devrait prendre sérieusement en compte les représentations, au risque sinon de buter sur elles, et qu'elles constituent alors un obstacle invisible à l'apprentissage..."*

(Cain & De Pietro, 1997: 306)

Depois da análise descritiva que desenvolvemos no capítulo anterior, procederemos, neste momento, à recapitulação das principais conclusões decorrentes do estudo levado a cabo.

Reflectiremos, posteriormente, sobre as suas limitações, apresentando algumas perspectivas de investigação futura.

#### 5.1. Considerações finais e principais conclusões

No capítulo introdutório do nosso trabalho, começámos por reflectir sobre a diversidade intralinguística existente no PE, falado no continente e regiões insulares. Pretendia-se, assim, um quadro teórico mais abrangente sobre o objecto real do nosso estudo – as imagens/representações dessa diversidade, em alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico.

Com efeito, a diversidade dentro da língua é uma realidade nem sempre compreendida pela comunidade de falantes, o que resulta, frequentemente, em atitudes estigmatizadoras, baseadas em imagens estereotipadas, já largamente problematizadas por Bagno (1999), Edwards (1982), Mota (2001), Soares (1996), entre outros.

Neste quadro, cabe ao professor e à escola dar espaço à diversidade, mas também realizar um trabalho de valorização das diferentes variedades que a língua portuguesa encerra, no seu espaço nacional. Este trabalho ajudará os alunos a desconstruírem e reverem os estereótipos acerca de certos falares e variedades diferentes da variedade-padrão.

Procurámos utilizar no nosso trabalho uma metodologia objectivante que nos permitisse diagnosticar, analisar e compreender as imagens/representações, a fim de alcançarmos os objectivos propostos e dar resposta às questões investigativas do nosso estudo: i) Que imagens/representações da diversidade intralinguística do PE

(diatópicas) possuem os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico ii) Que actividades podem ser utilizadas com a finalidade de conhecer as imagens e de as trabalhar em contexto escolar?

A análise dos dados recolhidos permite-nos chegar a algumas conclusões finais. Antes de mais, verifica-se que, na realidade, os alunos chegam à escola com imagens, crenças e estereótipos acerca da diversidade intralinguística e dos seus locutores.

De facto, o nosso estudo nasceu da convicção, teoricamente sustentada, de que os sujeitos começam a desenvolver representações muito cedo, ainda durante a infância, por influência do meio familiar e social no qual as crianças se inserem. No entanto, as imagens mostram-se também dependentes das diferentes experiências de vida dos sujeitos, nomeadamente do seu percurso escolar. O quadro social inicial vai-se alargando cada vez mais e modifica, mais ou menos profundamente, a sua vida imagética e relacional (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006; Moreira, 2003).

Nesta perspectiva, as imagens veiculadas pelos alunos à entrada na escola podem dificultar a aprendizagem e constituir obstáculo para um bom relacionamento com o Outro. Apesar disso, é evidente que certas representações que fazem parte do imaginário sociolinguístico colectivo já estão presentes na mente dos sujeitos, mesmo antes da sua entrada na escola. Trata-se de imagens estereotipadas, partilhadas pelos diferentes grupos sociais, que se formam, desenvolvem e circulam principalmente através dos diferentes meios de comunicação social, com especial destaque para os meios audiovisuais. É evidente a influência de tais imagens nos comportamentos das crianças relativamente a determinadas variedades intralinguísticas e nas atitudes face aos locutores que as utilizam. Estarão neste caso algumas referências relativas aos locutores alentejanos, que remetem para imagens já feitas, de teor marcadamente depreciativo.

Do mesmo modo, a variedade do Norte de Portugal e Porto e, de um modo especial, os falantes da variedade do Porto, apresentam-se aos nossos sujeitos de forma negativa, despertando atitudes desfavoráveis. Este facto pode dificultar o bom relacionamento com os locutores daquele dialecto. Na emergência e construção de tais imagens, o poder dos estereótipos torna-se evidente.

Será então importante reflectir sobre a promoção de espaços de reflexão do aluno acerca dos seus conhecimentos sobre as variedades intralinguísticas e dos estereótipos que veicula e vai (re)construindo. Neste sentido, as actividades, enquanto instrumentos de recolha de dados “que se configuram como registos individuais de

aprendizagem (para o aluno), ao mesmo tempo que podem ser utilizados em análises de cariz investigativo” (Simões, 2006:375), apresentam-se como essenciais. Na realidade, o sujeito vive em sociedade e o desconhecimento do universo linguístico dessa sociedade e dos hábitos culturais do Outro constituirá um primeiro obstáculo para a sua aproximação.

Deste modo, a introdução na sala de aula da discussão sobre conhecimentos declarativos acerca dos dialectos, das crenças e estereótipos acerca dos mesmos e das pessoas que os utilizam parece ser de interesse para os aprendentes, ao mesmo tempo que estimula a sua curiosidade pelas diferentes configurações internas da língua. Entendemos também que os saberes construídos pelos alunos acerca do diverso dentro da língua materna têm uma contribuição importante na desconstrução de determinados estereótipos que fazem parte do seu imaginário linguístico e social, aquando do início do seu percurso escolar. Com efeito, nas actividades desenvolvidas, assumiram grande importância os momentos de reflexão sobre os falares ouvidos e seus locutores, nomeadamente na consciencialização, pelos próprios alunos, dos seus estereótipos e preconceitos e na reconfiguração das representações existentes.

Como temos vindo a referir, os estereótipos e imagens fazem, pois, parte da realidade social, daí tornar-se necessário reconhecer a sua existência e a sua utilidade. Constatar a sua existência e fazê-los desaparecer seria desconhecer as funções que lhes estão associadas. Com efeito, “les représentations permettent... de simplifier, structurer, rendre familières la complexité et la nouveauté ; elles permettent également de construire un *autre*, distant, différent et par conséquent de se définir soi-même ; et elles facilitent la communication avec les autres personnes...” (Müller & De Pietro, 1998:71). Deste modo, “o objectivo final de um professor de línguas não será, pois, o de fazer com que os seus alunos deixem de possuir estereótipos e representações acerca das línguas e povos...” (Simões & Araújo e Sá, 2004:295). Assim, começar por diagnosticar as imagens, no sentido de compreender o seu papel nas diferentes situações de ensino/aprendizagem relacionadas com a educação linguística, visando construir conhecimentos a partir delas, parece-nos a opção mais adequada.

Reveste-se, pois, de primordial importância a diagnose dessas imagens, para intervenções futuras, devidamente fundamentadas, visando uma educação linguística com capacidade para promover representações mais positivas da diversidade intralinguística e dos seus locutores. Neste sentido, as instituições escolares podem desempenhar um papel relevante. Com efeito, o espaço escolar apresenta-se como local

privilegiado para a promoção de projectos orientados para a sensibilização para a diversidade intralinguística, visando, por um lado, despertar nos alunos a curiosidade pelo diverso e por outro, a reconstrução dessas imagens. A colaboração dos docentes, bem como de todos os intervenientes da comunidade escolar, parece-nos também relevante, tendo em conta que as suas atitudes e estereótipos se reflectem no comportamento sociolinguístico das crianças.

Na verdade, torna-se cada vez mais necessário fazer face aos desafios que se colocam à educação. As transformações ocorridas na vida da sociedade contemporânea apelam a uma escola cada vez mais atenta às mudanças e às diferenças; uma escola que exige professores confiantes nos seus saberes, “professores que saibam ser analistas simbólicos da sociedade e compreender os sinais de mudança...” (Alarcão, 2001:9).

Assim, para que as referidas intervenções tenham sucesso, a área do saber dos professores, no domínio das línguas, deverá ser alargada. Torna-se necessário que o professor tenha conhecimentos sólidos sobre a estrutura da língua portuguesa, sobre as variedades socioculturais e geográficas em presença no PE, nomeadamente o falado no território nacional. Mas deverá também ter conhecimentos seguros sobre o desenvolvimento linguístico em geral.

Por outro lado, o professor deverá consciencializar-se que as crianças chegam à escola com variedades de origem distinta da variedade-padrão. Essas crianças “precisam de ser expostas a essa variedade, confrontadas com diferenças sistemáticas entre a sua variedade de origem e a língua-padrão – não por razões elitistas, mas, pelo contrário, porque o modo escrito utiliza a língua-padrão e as crianças que não a dominem têm dificuldades acrescidas na aprendizagem da leitura e da escrita...” (Duarte, 2001b:31). A diversidade é uma realidade que deve ser reconhecida e valorizada, como temos vindo a referir, e o professor deve estar preparado para intervir pedagogicamente em conformidade, uma vez que essa valorização passa pela desconstrução de imagens negativas relativamente às variedades não-padrão. É importante que este trabalho se construa a partir das imagens e estereótipos pré-existentes no imaginário dos sujeitos e que vá favorecer a dinâmica da sua desconstrução (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006).

## **5.2. Limitações do estudo**

Agora que estamos no final do nosso estudo, reconhecemos algumas limitações a este trabalho, que se prendem com aspectos de diversa natureza. Uma das primeiras

limitações prende-se com o factor tempo, muito reduzido, para desenvolver o trabalho, bem como a pouca experiência da investigadora, que começa a dar os primeiros passos nesta área.

Com efeito, damo-nos agora conta de que as categorias que definimos poderiam ter ganho novos contornos. De facto, à medida que fomos contactando com os dados, fomo-nos apercebendo das limitações apontadas, fruto da nossa inexperiência na área da investigação em DL.

Uma outra limitação com que tivemos de nos defrontar prende-se com a exiguidade de bibliografia relacionada com estudos empíricos acerca das imagens da diversidade intralinguística em crianças de pouca idade, no início do seu percurso escolar, como é o caso da turma que investigámos. Na verdade, existem muitos estudos acerca da diversidade intralinguística, levados a cabo principalmente por investigadores norte-americanos e ingleses, como já foi referido, mas com amostras constituídas essencialmente por alunos universitários e outras pessoas adultas e no quadro de metodologias essencialmente experimentais. Já a teoria relacionada com as imagens e estereótipos em geral é vasta e muito rica. Dela nos socorremos para o enquadramento teórico do nosso estudo.

Como já foi referido, o nosso trabalho restringiu-se à diagnose das imagens/representações. Ficou por fazer a análise da circulação das imagens dentro da interacção e dos factores que estão subjacentes à sua construção, para que melhor as possamos perceber e situar.

Acreditamos, no entanto, que o nosso trabalho poderá contribuir para uma melhor compreensão da diversidade intralinguística portuguesa e das imagens, que fazem parte do imaginário sociolinguístico dos alunos, relativamente a essa diversidade, no início do seu longo percurso escolar.

### **5.3. Perspectivas de desenvolvimento**

Como referimos anteriormente, com este trabalho damos os primeiros passos enquanto investigadora na área da DL. As imagens das línguas têm sido, nas últimas décadas, objecto de estudos consistentes, visando contribuir para que todos os que vivem no seu quotidiano os problemas da educação linguística, possam analisar, mais profundamente, a influência que estes “objectos simbólicos” exercem sobre as relações e os comportamentos dos sujeitos.

No nosso país, a investigação no domínio da diversidade linguística e intralinguística tem dado, nestes últimos anos, passos importantes (ver por ex., Ançã, 2006; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Feytor Pinto, 1998; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005; Pinto, 2005; Simões, 2006). No entanto, parece-nos existir ainda uma grande lacuna entre a investigação realizada e as práticas educativas, em contexto escolar, tanto a nível nacional como internacional (cf. Hammersley, 2002; Canha, 2001; Simões, 2006), o que quer dizer que o conhecimento sobre as imagens/representações ainda continua confinado ao meio académico, onde foi produzido.

Entendemos, pois, que o professor, antes de mais, tem de se assumir como aquele sobre o qual recaem as primeiras responsabilidades de reflexão sobre esta problemática. Deste modo, teria todo o sentido um trabalho com os educadores, quer durante a sua formação inicial, quer através de formação contínua; um trabalho orientado no sentido de aumentar os seus conhecimentos acerca da diversidade intralinguística do português utilizado no continente e ilhas e das imagens estereotipadas existentes acerca das variedades que, de alguma forma, se afastam do padrão; um trabalho que passará, em primeiro lugar, pela diagnose das atitudes, imagens e estereótipos que eles próprios veiculam, para depois pensar na forma de os minimizar e desconstruir. Porque, na verdade, “se o professor mantém atitudes etnocêntricas baseadas em estereótipos e preconceitos, é natural que os transmita, mesmo inconscientemente, aos seus alunos” (Simões, 2006:385).

Nesta perspectiva, consideramos que um trabalho com docentes não se deve limitar aos professores de línguas, mas encarado como interdisciplinar, tendente a compreender as limitações institucionais e pessoais e a forma de as ultrapassar.

Pensamos que seria também importante, para compreender o fenómeno imagético de uma forma mais abrangente, um trabalho investigativo desenvolvido nos diferentes espaços que têm responsabilidade na educação linguística, além do espaço escolar. Com efeito, as imagens que circulam neste espaço estão relacionadas com os outros contextos (social, cultural, económico e político), onde se movimentam os sujeitos e que, de alguma forma influenciam as suas histórias de vida.

São perspectivas aliciantes. Possamos nós concretizar algumas delas.

## **Bibliografia**

ABRIC, J. C. (1994). “Les représentations sociales: aspects théoriques”. In J. C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, (pp. 11-36).

- ADLER, N. (1991). *International dimensions of organizational behaviour*. Boston: PWS-Kent.
- ALARCÃO, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.
- ALASUUTARI, P. (1998). *An invitation to social research*. London: SAGE Publications.
- ALVAR, M. (1982). *La lengua como libertad y otros estudios*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- AMARAL, V. B. (1976). *Estudos de apoio ao Português*. Porto: Livraria Avis.
- AMOSSY, R. & HERSCHBERG PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan, Collection 128 Lettres et Sciences Sociales.
- ANÇÃ, M. H. (2006). “Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal”. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores, (pp. 216-226).
- ANDERSON, L. G. & TRUDGILL, P. (1990). *Bad Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1998). Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras. *Intercompreensão*, 7, 63-79.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (2000). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora.
- ARNAL, J., RINCÓN, D. D. & LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (em publicação). “Uma língua importante é uma língua universal” – as imagens das línguas na investigação em Didáctica. *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL - Didáctica e Utopias: Resistências*. Faro: Universidade de Faro.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO (2006). “Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação lingüística”. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar...a escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores, (pp.227-240).
- ARAÚJO e SÁ, M. H., CEBERIO, M. E. & MELO, S. *De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre: le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues* (aceite para publicação na revista LIDIL, nº 36).

BAGNO, M. (1999). *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz*. S. Paulo: Edições Loyola.

BAGNO, M. (2002). “A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística”. In M. Bagno et al, *Língua maternal: letramento, variação e ensino*. S. Paulo: Parábola Editorial, (pp. 13-84).

BAGNO, M. (2003). *A língua de Eulália: novela sociolingüística*: São Paulo: Editora Contexto.

BAGNO, M. (2005). Nossa língua vai mal? [http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagn/art\\_nossa\\_lingua\\_vai\\_mal.htm](http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagn/art_nossa_lingua_vai_mal.htm) (consultado na Internet em 11 de Setembro de 2006).

BAKER, C. & JONES, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAPTISTA-BASTOS (2000). «Contra o ‘sotaque único’». In L. Oliveira & L. Sardinha, *Saber português hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Didáctica Editora, (pp. 20-21).

BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo* (tradução). Lisboa: Edições 70.

BEACCO, J. C. & BYRAM, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division – Council of Europe, (Main Version).

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (tradução). Lisboa: Gradiva-Publicações.

BILLIEZ, J. (1996). Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 104, 401-410.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001). “Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques”. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp. 31-50).

BILLIEZ, J. (2006). “Líguas domésticas, líguas vizinhas: representações entrecruzadas” (tradução). In M. L. G. Corrêa & F. Boch (Orgs.), *Ensino de língua: representações e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, (pp.59-74).

BISQUERRA, R. (1996). *Metodos de investigación educativa: guia practica*. Barcelona: CEAC.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (tradução). Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

- BOURDIEU, P (1987). *Choses dites*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOYER, H. (1991a). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- BOYER, H. (1991b). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris: Dunod.
- BOYER, H. (Dir.) (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BOYER, H. & LAMUELA, X. (1996). "Les politiques linguistiques". In H. Boyer (Dir.) *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé, (pp. 147-178).
- BRANCA-ROSOFF, S. (1996). "Les imaginaires des langues". In H. Boyer (Dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé, (pp.79-114).
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2002). *Guide for the development of language education policies in europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CAIN, A. & DE PIETRO, J. F. (1997). "Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ?". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp. 300-307).
- CALVET, L. J. (1998). "L'insécurité linguistique et les situations africaines". In L. J. Calvet & A. L. Moreau (Eds.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Diffusion Didier Erudition, (pp. 8-28).
- CALVET, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon
- CANDELIER, M. (1997). "Synthèse et commentaires: propos sur la diversité". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur, (pp. 125-128).
- CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- CANHA, M. B. (2001). *Investigação didáctica e prática docente*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARDOSO, C. (2001). *Gestão intercultural do currículo – 3º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, M. J. A. (1999). “Análise de Programas – lacunas na abordagem gramatical. Questões transversais à programação de língua portuguesa e das restantes áreas disciplinares”. In 3º Encontro Nacional da Associação Nacional de Professores de Português, *Português, propostas para o futuro*. Lisboa: APP, (pp. 59-79).

CASTELLOTTI, V. (1997). “L’apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens”. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur, (pp. 225-230).

CASTELLOTTI, V. (2001). “Pour une perspective plurilingue sur l’apprentissage et l’enseignement des langues”. In V. Castellotti (Dir.), *D’une langue à d’autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l’Université de Rouen, Collection Dyalang, (pp. 9-38).

CASTELLOTTI, V. (2002). Quand les langues se confrontent, qu’est-ce qu’elles racontent ? Des histoires de rencontre. *Babylonia*, 2, 50-54.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). "Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage". In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, (pp. 101-131).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf) (consultado na Internet em 26 de Janeiro de 2007).

CASTRO, I. (1991a). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASTRO, I. (1991b). “A língua portuguesa no tempo e no espaço”. In *Falar Melhor, Escrever Melhor*. Lisboa: Selecções do Reader’s Digest, (pp. 53-89).

CASTRO, I. (2001). “Diversidade linguística”. In M. H. M. Mateus (Coord.), *Mais línguas mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*. Lisboa: Edições Colibri, (pp. 23-25).

CASTRO, I. (2004). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

CHICHON, P. & KREMnitz, G. (1996). “Les situations de plurilinguisme”. In H. Boyer (Dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé, (pp. 155-146).

CINTRA, L. F. L. (1983). *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa Editora.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (tradução). Porto: Edições ASA.

- CORACINI, M. J. (2003). “A celebração do outro”. In M. J. Coracini (Org.), *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora UNICAMP, (pp. 197-221).
- COSTA, M. H. B. & PAIXÃO, M. F. (2004). “Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica”. In L. Oliveira, A. Pereira e R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, (pp. 77-105).
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DABÈNE, L. (1997). “Les images des langues et leur apprentissage”. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp. 17-23).
- DAY, R. R. (1982). “Children’s attitudes toward language”. In E. B. Ryan & H. Gilles (Eds.), *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*. Londres: Edward Arnold, (pp.116-131).
- DE PIETRO, J. & MÜLLER, N. (1997). La construction de l’image de l’autre dans l’interaction. Des coulisses de l’implicite à la mise en scène. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.
- DEVELAY, M. (1992). *De l’apprentissage à l’enseignement*. Paris : ESF Éditeur.
- DIAS, H. N. (2002). *A norma padrão e as mudanças linguísticas na língua portuguesa nos meios de comunicação de massas em Moçambique*. [http://web.educom.pt/~pr2002/pdf/norma\\_padrao.pdf](http://web.educom.pt/~pr2002/pdf/norma_padrao.pdf) (consultado na Internet em 15 de Maio de 2006).
- DOISE, W. (1986). “Les représentations sociales: définition d’un concept”. In W. Doise & A. Palmonari, *L’étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales, (pp. 81-93).
- DUARTE, I. (2001a). Língua: Português. Ano: 2001. *Inovação*, 14, 1-2, 215-228.
- DUARTE, I. (2001b). “A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna”. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Básico*. Porto: Porto Editora.
- DUBOIS, J. et al (2004). *Dicionário de Lingüística* (tradução). S. Paulo: Editora Cultrix.
- DURKHEIM, E. (1974). *Sociologie et philosophie*. Vendôme: Presses Universitaires de France, Collection SUP, 4ª. Ed.

- EDWARDS, J. R. (1982). "Language attitudes and their implications among English speakers". In E. B. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*. London: Edward Arnold, (pp. 20-33).
- EDWARDS, J. R. & JACOBSEN, M. (1987). "Standard and regional speech: distinctions and similarities", *Language in Society*, 16, 369-380.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (tradução). Madrid : Morata.
- FARIA, I. H. (1993). "Contacto, variação e mudança linguística". In M. H. M. Mateus et al, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho, (pp.32-37).
- FERREIRA, M. B. et al (1996). "Variação linguística: perspectiva dialectológica". In I. H. Faria et al (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, (pp.479-498).
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1988). *Psicogênese da língua escrita* (tradução). Porto Alegre: Artes Médicas
- FEYTOR PINTO, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FEYTOR PINTO, P. (2001). *Como pensamos a nossa língua e as línguas dos outros*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FORMOSINHO, J. (1991). "Introdução". In F. A. Machado & M. F. M. Gonçalves, *Currículo – Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições ASA, (pp.7-10).
- GAGNÉ, G. (1983). "Norme et enseignement de la langue maternelle". In E. Bédard & J. Maurais, *La Norme Linguistique*. Paris: Le Robert, (pp. 463-509).
- GARMADI, J. (1983). *Introdução à Sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GHIRALDELO, C. M. (2003). "As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação". In M. J. Coracini (Org.), *Identidade & discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas: Editora UNICAMP, (pp. 57-82).
- GILES, H. & NIEDZIELSKI, N. (1998). "Italian is beautiful, German is ugly". In L. Bauer & P. Trudgill (Eds.), *Language myths*. London: Penguin Books, (pp. 85-93).
- GNERRE, M. (1987). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- GONÇALVES, I. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Edições IPC.
- GONÇALVES, P. (1989). A variação do português dentro do português. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 1, 15-27.

- GONÇALVES, P. (1996). “Aspectos da sintaxe do Português de Moçambique”. In I. H. Faria et al (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, (pp. 313-322).
- GUIMELLI, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.
- GÜLICH, E. (1997). “Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels: une recherche pluridisciplinaire”. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.35-57).
- HAFEZ, S. (1999). Politiques linguistiques et représentations du français au Liban. *Travaux de Didactique du FLE*, 42, 91-113.
- HAMMERSLEY, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Sage
- HAWKINS, E. (1996). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERZLICH, C. (1972). “La représentation sociale”. In S. Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse Université, (pp.303-325).
- JODELET, D. (1984). “Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie”. In S.Moscovici (Ed.). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, (pp.357-378).
- JODELET, D. (1989). “Représentations sociales: un domaine en expansion”. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, (pp.47-77).
- KEZEN, S. (2003). Por um ensino não-discriminatório. [www.partes.com.br/ed37/educacao.asp](http://www.partes.com.br/ed37/educacao.asp) (consultado na Internet em 7 de Abril de 2007).
- LABOV, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- LADMIRAL, J. R. & LIPIANSKY, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- LAFONTAINE, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l’oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- LOPES da SILVA, M. I. R. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias da investigação-acção*. Ministério da Educação – Instituto de Inovação Cultural.

LÜDI, G. (1997). “Un modèle consensuel de la diglossie ?”. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP, (pp. 88-93).

LÜDKE, M. & ANDRE, M. E. D. A. (1996). *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

MANNONI, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

MARIKO, H. (2005). *La notion de représentation en didactique des langues*. <http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83%t%83%89%83%93%83x33-069-086.pdf> (consultado na Internet em 12 de Abril de 2007).

MARQUILLÓ, M. (1997). “Arrêt sur images: écrire en langue étrangère, qu’en disent-ils ?”. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur, (pp. 236-250).

MATEUS, M. H. M. (1993). “Dialectos e variedades do português”. In M. H. M. Mateus et al, *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, (pp. 24-29).

MATEUS, M. H. M. (2002). “Se a língua é um factor de identificação cultural, como compreender que uma língua viva em diferentes culturas?” In C. C. Henriques & M. T. G. Pereira (Orgs.), *Língua e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Contexto (pp. 263-281).

MATEUS, M. H. M. (2005). “A mudança da língua no tempo e no espaço”. In M. H. M. Mateus & F. B. do Nascimento (Orgs.), *A língua portuguesa em mudança*. Lisboa: Editorial Caminho, (pp. 13-30).

MATEUS, M. H. M. et al (1983). *Gramática da Língua Portuguesa. Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual*. Coimbra: Livraria Almedina.

MATTHEY, M. (1997a). “Représentations sociales et langage”. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp. 317-325).

MATTHEY, M. (1997b). “Avant-propos”. In M. Matthey (Org.), *Les Langues et leurs images*. Neuchâtel. IRDP Éditeur, (p. 9).

MATTHEY, M. (Org.) (1997c). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel. IRDP Éditeur.

MATTHEY, M. (2000). Les représentations de l’apprentissage des langues et du bilinguisme dans l’institution éducative. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 120, 487-496.

MATTOS E SILVA, R. V. (1987). *Diversidade e unidade: a aventura lingüística do Português*. [www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/biblioteca/diversidade.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/biblioteca/diversidade.pdf) (consultado na Internet em 15 de Junho de 2005).

MEDEIROS, M. T. P. (2004). “Formação inicial de professores e metodologia de investigação”. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, (pp. 39-58).

MELO, S., ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2005). “Entre romanofobia e romanofilia: um estudo com universitários portugueses”. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão, Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, (pp. 39-62).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico e Secundário.

MONDAVIO, A. (1997). “L’image des langues dans le paysage socioéconomique hongrois”. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur, (pp. 287-291).

MOORE, D. (2001). “Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques”. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.7-22).

MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Dir.), *D’une langue à d’autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l’Université de Rouen, Collection Dyalang, (pp.151-189).

MOREIRA, G. (2003). “Students’ representations of English-speaking others”. In A. D. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp.337-348).

MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

MOSCOVICI, S. (Dir.) (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse, Vol. I.

MOSCOVICI, S. (1986). “L’ère des représentations sociales”. In W. Doise & A. Palmonari (1986), *L’étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé, (pp.34-80).

MOTA, M. A. C. (2001). “Variação e diversidade linguística em Portugal”. In M. H. M. Mateus (Coord.), *Mais línguas, mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*. Lisboa: Edições Colibri, (pp. 27-34).

MOUTINHO, L. C. (2001). *Falar do Porto com todos os bês: um estudo sociolinguístico*. Porto: Campo das Letras Editores.

MUCCHIELLI, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.

MÜLLER, N. (1997). "Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRPD Éditeur, (pp. 211-217).

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (1998). Être biennois, francophone...et apprendre l'allemand. *Intervales, Revue Culturelle de Jura Bernois et de Bienne*, 51, 59-75.

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (2001). "Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue". In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp. 51-65).

NONY, J. (1999). Étude de quelques représentations de la langue écrite en CM2. *Le Français-Aujourd'hui*, 124, 88-98.

OESCH-SERRA, C. (1995). "L'évolution des représentations". In G. Lüdi et al (Eds.), *Changement de langage et langage de changement*. Lausanne: L'âge d'homme, (pp. 149-170).

PAGANINI, G. (1994). Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue. *Les Langues Modernes*, 4, 9-17.

PAPALOÏZOS, L. (1997). "Représentation de la langue et de la communication en milieu espérantophone". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.146-154).

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PEKAREK, S. (1997). "Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.203-210).

PEREIRA, S. (1997). *As crianças e a televisão: uma relação de influências*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4928> (consultado na Internet em 24 de Fevereiro de 2007).

PERES, J. A. & MÓIA, T. (1995). *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

PÉREZ, A. A. & SIERRA, F. S. (2001). "Pode a abordagem etnográfica produzir conhecimentos pertinentes nas ciências sociais?". In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e Técnicas da Investigação em Educação*. Actas do VII Colóquio Nacional AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, (pp. 153-165).

PÉTILLON, C. (1997). "De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp. 292-299).

PFEUTI, S. (1996). *Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques. Vous avez dit...pédagogie*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel. <http://www.unique.ch/sed/42pfeuti.pdf> (consultado na Internet em 9 de Junho de 2005).

PINTO, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PINTO, M. O. (S/d). *Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico*. <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium27/18.htm> (consultado na Internet em 31 de Março de 2007).

POSSENTI, S. (2001). *A cor da língua e outras croniquinhas de lingüista*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PRESTON, D. R. (1998). "They speak really English down South and in New York". In L. Bauer & P. Trudgill (Eds.), *Language myths*. London: Penguin Books, (pp. 139-149).

ROCKWELL, E. (1989). "Etnografia e teoria na pesquisa educacional". In J. Ezpeleta & E. Rockwell, *Pesquisa participante*. S. Paulo: Cortez Editora, (pp. 31-54).

ROSENBERG, M. et al. (1980). *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. Yale: Greenwood Press Reprint.

RYAN, E. B. & GILES, H. (1982). *Attitudes towards language variation – Social and applied contexts*. London: Edward Arnold.

SANTOS, D. S. (2002). *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Porto: Porto Editora.

SEGURA, L. & SARAMAGO, J. (1999). "Açores e Madeira: autonomia e coesão dialectais". In I. H. Faria (Org.), *Lindley Cintra – Homenagem ao Homem ao Mestre e ao Cidadão*. Lisboa: Edições Cosmos, (pp.707-738).

SEGURA, L. & SARAMAGO, J. (2001). "Variedades dialectais portuguesas". In M. H. M. Mateus (Org.). *Catálogo da Exposição Caminhos do Português*. Lisboa: Biblioteca Nacional, (pp. 221-240).

SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

SIMÕES, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2002). “A pertinência de um trabalho escolar sobre a diversidade intralinguística”. In C. Mello et al (Org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal – contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, (pp. 81-91).
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2004). “Aquele de camisa às flores é brasileiro: estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico”. In A. D. Baker (Coord.), *O poder e a persistência dos estereótipos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, (pp. 283-297).
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2005). “Students’ representations of different languages and cultures: a Project with a 9th grade class”. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão, Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, (pp.11-23).
- SINGY, P. (1997). "Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques". In M. Matthey (Org.), *Les Langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur, (pp.277-283).
- SOARES, M. (1986). *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. S. Paulo: Editora Ática.
- SOUSA SANTOS, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SRAMSKI, S. & AMEDEGNATO, S. (1998). “Toi y en a parler petit nègre !? Représentations et épilinguisme. Un point de vue sur la norme”. *Travaux de Didactique du FLE*, 39, 39-55.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º. Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte
- STUBBS, M. (1979). *Language, schools and classrooms*. London: Methuen.
- TAVARES, J. (1999). *Construção do conhecimento profissional. Um novo paradigma científico e de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TSCHOUMY, J. A. (1997). "Une thématique nouvelle". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp. 11-16).
- TUCKMAM, B.W. (2000), *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (tradução) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (2000). “Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social”. In J.Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (pp. 456-502).

VASCONCELOS, J. L. (1987). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

VASSEUR, M. T. (2001). "Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue". In D. Moore (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.133-148).

VASSEUR, M. T. & GRANDCOLAS, B. (1997). "Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique". In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Nauchâtel : IRDP Éditeur, (pp.218-239).

WOODS, P. (1986). *Inside schools. Ethnography and educational research*. London: Routledge.

WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar* (tradução). Porto: Porto Editora.

WYNANTS, B. (2002). *Les francophones face à leur image. Les représentations des compétences plurilinguistiques des francophones*. Paris : Éditions Duculot, Collection Français & Société.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*. Paris: Didier

ZARATE, G. (1997). "La notion de représentation et ses déclinaisons" In G. Zarate & M. Candelier (Orgs.), *Les représentations en didactiques des langues et cultures*. Paris: Didier Erudition, Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2, (pp. 5-10).

ZARATE, G. & CANDELIER, M. (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2. Paris: Didier

## **Anexos**

**Anexo 1. Ficha de acompanhamento do vídeo (2ª. e 3ª. sessões)**

# Ficha de acompanhamento do vídeo

## 1. Completa as seguintes frases:

Para mim as  
pessoas

do Norte de Portugal e do Porto são

das Beiras são

de Lisboa e Vale do Tejo são

do Alentejo são

do Algarve são

da Madeira são

dos Açores são

## 2. Completa as seguintes frases:

Para mim as  
pessoas

do Norte de Portugal e do Porto falam

das Beiras falam

de Lisboa e Vale do Tejo falam

do Alentejo falam

do Algarve falam

da Madeira falam

dos Açores falam

**Anexo 2. Respostas à 1ª questão da ficha de acompanhamento do vídeo (2.ª e 3.ª sessões)**

<b>Para mim as pessoas do Norte de Portugal e Porto são:</b>	
A1 – andam muito a pé	A13 – <i>agrecivos</i>
A2 – têm um sotaque diferente	A14 – são simpáticas e <i>ordinárias</i>
A3 – falam mal /são batoteiros	A15 – não respondeu
A4 – simpáticas /amigas	A16 – só <i>arranção gerra</i>
A5 – muito refilonas	A17 – são agressivos
A6 – [não respondeu]	A18 – agressivos / maus
A7 – agressivos / alguns simpáticos	A19 – muito agressivos
A8 – super fixes	A20 – são maus
A9 – peixeiros/ <i>mal-criados/casseteiros</i>	A21 – amigos e de sotaque diferente
A10 – <i>totós</i> e agressivos	A22 – simpáticos e de sotaque diferente
A11 – amáveis	A23 – [faltou]
A12 – <i>agrecivos</i>	A24 – [faltou]

<b>Para mim as pessoas das Beiras são:</b>	
A1 – simpáticas	A13 – muito simpáticas
A2 – [não respondeu]	A14 – são <i>boeda</i> fixes!
A3 – [não respondeu]	A15 – peixeiros!
A4 – muito queridas / da minha família	A16 – são muito porreiros
A5 – simpáticos	A17 – [não respondeu]
A6 – [não respondeu]	A18 – [não respondeu]
A7 – simpáticos / <i>cridos</i>	A19 – [não respondeu]
A8 – fixes	A20 – [não respondeu]
A9 – da minha família	A21 – simpáticos
A10 – [não respondeu]	A22 – simpáticas
A11 – divertidas	A23 – [faltou]
A12 – [não respondeu]	A24 – [faltou]

<b>Para mim as pessoas de Lisboa e Vale do Tejo são:</b>	
A1 – andam mais de carro	A12 – simpáticas
A2 – divertidos	A13 – boas
A3 – muito boas	A14 – são as <i>milhores</i> do mundo
A4 – simpáticas e <i>amiguíssimas</i>	A15 – [não respondeu]
A5 – fixes	A16 – são simpáticas
A6 – simpáticas	A17 – são brincalhonas
A7 – simpáticas	A18 – altos / simpáticos
A8 – <i>super mega hiper fixes</i>	A19 – muito fixes

A9 – fixes	A20 – altos / baixos e simpáticos
A10 – muito normais	A21 – simpáticos e <i>cridos</i>
A11 – fixes	A22 – alguns são simpáticos

<b>Para mim as pessoas do Alentejo são:</b>	
A1 – <i>trabalhão</i> mais que nós	A13 – bons
A2 – demoradas a falar	A14 – são muito lentos e preguiçosos
A3 – <i>mal criadas</i>	A15 – têm um sotaque muito forte
A4 – lentas a falar/adoram andar a cavalo	A16 – [não respondeu]
A5 – lentos	A17 – são simpáticas
A6 – [não respondeu]	A18 – [não respondeu]
A7 – amorosas / simpáticas	A19 – irresponsáveis
A8 – fixes	A20 – baixos e simpáticos
A9 – irresponsáveis e molengões	A21 – morenos e têm uma língua parecida à nossa
A10 – muito lentos	A22 – normais/têm um sotaque diferente
A11 – normais	A23 – [faltou]
A12 – um bocado já de idade	A24 - [faltou]

<b>Para mim as pessoas do Algarve são:</b>	
A1 – desportistas	A13 – bons
A2 – antipáticos	A14 – não conheço
A3 – brutas e dizem asneiras	A15 – [não respondeu]
A4 – demoradas	A16 – não me parece mal
A5 – fazem muitas coisas no mar	A17 – [não respondeu]
A6 – [não respondeu]	A18 – [não respondeu]
A7 – amorosas / simpáticas	A19 – [não respondeu]
A8 – geniais	A20 – altos e simpáticos
A9 – descontraídas e incompetentes	A21 – morenos e gostam de ir à praia
A10 – normais	A22 – normais
A11 – inteligentes	A23 – [faltou]
A12 – divertidos	A24 – [faltou]

<b>Para mim as pessoas dos Madeira são:</b>	
A1 – [não respondeu]	A13 – bons
A2 – [não respondeu]	A14 – são normais mas têm um sotaque esquisito
A3 – [não respondeu]	A15 – [não respondeu]

A4 – simpáticas / com um sotaque diferente	A16 – [não respondeu]
A5 – simpáticas	A17 – [não respondeu]
A6 – [não respondeu]	A18 – agressivos e maus
A7 – [não respondeu]	A19 – têm sotaque
A8 – fixes	A20 – mais ou menos simpáticos
A9 – estranhos	A21 – [não respondeu]
A10 – [não respondeu]	A22 – divertidas e andam sempre com muita <i>preça</i>
A11 – descontraídas	A23 – [faltou]
A12 – [não respondeu]	A24 – [faltou]

<b>Para mim as pessoas dos Açores são:</b>	
A1 – [não respondeu]	A13 – simpáticos
A2 – falam com a boca em “o” que torna o som diferente	A14 – são muito baixos
A3 – [não respondeu]	A15 – [não respondeu]
A4 – divertidas / da minha família / com sotaque diferente	A16 – [não respondeu]
A5 – divertidas	A17 – [não respondeu]
A6 – [não respondeu]	A18 – agressivos e maus
A7 – [não respondeu]	A19 – [não respondeu]
A8 – fixes	A20 – [não respondeu]
A9 – esquisitos	A21 – [não respondeu]
A10 – [não respondeu]	A22 – divertidas e andam sempre com muita <i>pressa</i>
A11 – simpáticos	A23 – [faltou]
A12 – [não respondeu]	A24 – [faltou]

**Anexo 3. Respostas à 2ª questão da ficha de acompanhamento do vídeo (2.ª e 3.ª sessões)**

<b>Para mim as pessoas do Norte de Portugal falam:</b>	
A1 – acho fixe	A13 – mal
A2 – com um sotaque diferente e trocam os vs pelos bs	A14 – alto
A3 – asneiras	A15 – [não respondeu]
A4 – com <i>vos</i> um pouco grossa	A16 – são asneirentos
A5 – fixe	A17 – asneirentas
A6 – asneirentas	A18 – asneiras
A7 – asneirentas	A19 – [não respondeu]
A8 – tom fixe	A20 – asneirentas
A9 – português	A21 – com muitos às entre as palavras
A10 – são asneirentos e trocam os bs pelos vs	A22 – [faltou]
A11 – mais ou menos	A23 – bem
A12 – asneiras	A24 – estranho

<b>Para mim as pessoas das Beiras falam:</b>	
A1 – normalmente	A13 – bem
A2 – [não respondeu]	A14 – português e baixo
A3 – muito	A15 – muito alto
A4 – com voz mais fininha	A16 – português/com um bom sotaque
A5 – normalmente	A17 – [não respondeu]
A6 – [não respondeu]	A18 – estranhas
A7 – [não respondeu]	A19 – [não respondeu]
A8 – beirense	A20 – estranhas
A9 – acho fixe	A21 – normalmente
A10 – português	A22 – [faltou]
A11 – gaguejadamente	A23 – bem
A12 – como nós	A24 – estranho

<b>Para mim as pessoas de Lisboa e Vale do Tejo falam:</b>	
A1 – às vezes <i>dissem</i> mal as palavras	A13 – como nós
A2 – bem: para mim são as pessoas que pronunciam melhor as palavras	A14 – português e bem
A3 – bem	A15 – [não respondeu]
A4 – normalmente	A16 – português / falam bem
A5 – bem	A17 – bem
A6 – [não respondeu]	A18 – falam bem

A7 – [não respondeu]	A19 – bem
A8 – com verbos mais radicais	A20 – bem
A9 – como eu	A21 – normalmente
A10 – português / falam normalmente	A22 – [faltou]
A11 – bem	A23 – bem
A12 – como nós	A24 – bem

**Para mim as pessoas do Alentejo falam:**

A1 – <i>açobiam</i> às vezes quando falam	A13 – alentejano
A2 – lentamente	A14 – português e devagar
A3 – alentejano	A15 – com um <i>sotaco</i> muito forte
A4 – comem muito as palavras	A16 – português / com um sotaque alentejano
A5 – [não respondeu]	A17 – simpaticamente
A6 – falam com um voz gira	A18 – falam bem
A7 – fixe	A19 – com um <i>sotaco</i> muito forte
A8 – alentejano	A20 – simpaticamente
A9 – de maneira engraçada	A21 – parece que <i>açobiam</i> quando falam
A10 – no tempo gerúndio	A22 – [faltou]
A11 – normalmente	A23 – bem
A12 – de uma maneira engraçada	A24 – mais ou menos

**Para mim as pessoas do Algarve falam:**

A1 – [não respondeu]	A13 – bem
A2 – demais!	A14 – português e depressa
A3 – demasiado	A15 – [não respondeu]
A4 – às vezes não dizem algumas letras	A16 – português / bem
A5 – não dizem os “o”	A17 – [não respondeu]
A6 – [não respondeu]	A18 – falam um bocado mal
A7 – engraçada	A19 – quase espanhol
A8 – radicais	A20 – um bocado mal
A9 – como deve ser	A21 – falam sem os “os!”
A10 – português / falam normalmente	A22 – [faltou]
A11 – quase espanhol	A23 – bem
A12 – [não respondeu]	A24 – falam um bocado mal

**Para mim as pessoas da Madeira falam:**

A1 – [não respondeu]	A13 – bem
A2 – [não respondeu]	A14 – português madeirense

A3 – [não respondeu]	A15 – [não respondeu]
A4 – de maneira diferente	A16 – português e madeirense
A5 – [não respondeu]	A17 – [não respondeu]
A6 – maneira gira	A18 – estranho
A7 – [não respondeu]	A19 – [não respondeu]
A8 – são madeirenses	A20 – estranhos
A9 – para dentro	A21 – [não respondeu]
A10 – português	A22 – [faltou]
A11 – com uma voz fininha	A23 – bem
A12 – bem	A24 – estranho

**Para mim as pessoas dos Açores falam:**

A1 – [não respondeu]	A13 – empapado
A2 – com a boca em “o”	A14 – português açoreano
A3 – [não respondeu]	A15 – [não respondeu]
A4 – comem o final das palavras	A16 – todos falam <i>português / falam açoreano</i>
A5 – comem o fim das palavras	A17 – [não respondeu]
A6 – maneira gira	A18 – estranho
A7 – [não respondeu]	A19 – [não respondeu]
A8 – são açoreanos	A20 – estranho
A9 – têm palavras esquisitas	A21 – [não respondeu]
A10 – português	A22 – [faltou]
A11 – mal	A23 – falam bem
A12 – empapado	A24 – estranho

**Anexo 4. Transcrição de excertos da gravação áudio da aula (4.ª sessão)**

- (1) P: A maior parte dos alunos disse que as pessoas do Porto eram asneirentas / agressivas / porquê?
- (2) A: Uma coisa é o Futebol Clube do Porto / outra coisa é o Porto /.../
- (3) P: Eu não estou a falar dos jogadores do Porto estou a falar dos adeptos / então os adeptos são agressivos?
- (4) A: Mandaram uma bombas /.../
- (5) P: Quer dizer que só os adeptos são agressivos e as outras pessoas que vivem lá?
- (6) A: Não sei / mas a maior parte são agressivos
- (7) P: Porque é que disseram agressivos / peixeiros / malcriados / casseteiros / a vossa opinião é negativa porquê?
- (8) A: Não sei
- (9) A: Não sei.
- (10) A: Isso não sei
- (11) A: É o que se ouve lá fora
- (12) A: Não / eu nunca ouvi
- (13) A: Nem eu
- (14) A: Eu escrevi malcriados
- (15) P: E porquê Raquel?
- (16) A: Então porque vou a acompanhamentos / e quando também encontro também escuteiros do Porto eles passam a vida a dizer asneiras e a tratar mal as outras pessoas
- (17) A: Mas isso são escuteiros não são todas as pessoas
- (18) A: Do Porto / também são pessoas
- (19) A: Há pessoas diferentes
- (20) A: Eu escrevi uma coisa parecida / porque eu no ano passado fui ao Porto / e estive a viajar pelo Porto inteiro / e sempre que eu passava por alguma dessas regiões estavam sempre / como é que eu hei-de dizer / estava sempre a acontecer a mesma coisa / estavam sempre a dizer asneiras uns para ou outros
- (21) A: Eu não concordo com isso / conheço montes e montes de pessoas do Porto e não são nem agressivos / nem peixeiros / nem malcriados / antes pelo contrário / são muito simpáticos
- (22) P: Tu Ruben os teus pais são do Porto não são? / tu não achas que as pessoas são malcriadas / pois não?
- (23) A: Não
- (24) P: Também disseram que falavam / tinham um sotaque diferente
- (25) A: Trocam os bs pelos vs
- (26) A: É que nós dizemos assim /... / Porto e eles dizem “Puerto”
- (27) A: É verdade
- (28) A: Pois é
- (29) P: E não gostam?
- (30) A: Mais ou menos /.../
- (31) P: Diz Marta
- (32) A: São simpáticos
- (33) P: E vocês o que é que acham?
- (34) A: Os adeptos são muito agressivos
- (35) P: E os benfiquistas não são?
- (36) A: Arranjam muito menos guerra do que eles
- (37) P: Isso é o que tu pensas / eles não pensarão o mesmo de vocês?
- (38) A: Uhm /.../
- (39) P: Em relação aos Açores disseram que tinha um sotaque diferente / porquê?
- (40) A: Eu sei porque / eles no fim das palavras engolem as letras
- (41) A: Quando falam põe a boca em “o”
- (42) P: E quanto aos alentejanos disseram que eram lentos / preguiçosos / porquê?
- (43) A: É verdade
- (44) A: Não sei /.../
- (45) P: Um bocado já de idade / porquê?
- (46) A: Porque as pessoas já mais de idade / é que costumam ir para lá
- (47) P: Porquê?
- (48) A: Porque gostam de ir para lá

- (49) A: Eu gostava de dizer uma coisa sobre as pessoas dos Açores / eles não comem bem o final das palavras / é a palavra que não se percebe / por exemplos água eles dizem “ogua”
- (50) A: As pessoas do Alentejo / algumas são mais velhas / porque os novos não gostam muito de trabalhar e no Alentejo há mais campos
- (51) P: Então quer dizer que os mais novos saem e os velhos ficam?
- (52) A: Não é bem isso
- (53) A: Não sei
- (54) A: Eu acho que as pessoas do Alentejo gostam de andar de cavalo / porque lá há muitas quitas e normalmente há sempre cavalos
- (55) P: E porque é que disseram que eles eram lentos / preguiçosos e que demoram muito a falar?
- (56) A: Sei lá
- (57) A: Eu uma vez fui ao Alentejo / e ao Algarve / e no Alentejo / a comida nunca mais vinha até parece que o homem se tinha esquecido
- (58) A: (risos)
- (59) A: Estavam lá dois empregados / um empregado estava lá sentado / e o outro estava a trabalhar / e depois vieram outros clientes / o que estava sentado veio atender / e depois o outro sentou-se
- (60) A: Eles também usam muito bengalas / e boinas
- (61) P: Relativamente às pessoas de Lisboa / disseram que eram os mais fixes / os mais normais
- (62) A: Claro, somos nós!
- (63) A: Pois

**Anexo 5. Ficha de acompanhamento (5.<sup>a</sup> sessão)**

## Um jogo muito divertido

Na sala de aula, os meninos estão sentados em grupos de quatro. Numa mesa trabalham: a Susana e a Rosa que nasceram em Vila Real; a Rita e a Cristina que nasceram em Lisboa.

Todos desenham, contentes, numa grande folha de papel. Ao mesmo tempo, vão falando muito baixinho, muito baixinho umas com as outras.

Diz a Susana para a Rosa:

— Nas férias do Natal fui visitar a minha avó e assisti ao nascimento de um anho!

Responde a Rosa:

— Que giro!

Pergunta a Rita muito admirada:

— O que é isso, que eu não percebo nada! Vocês estão a falar português?

A professora, que ia a passar junto daquela mesa, ouve a conversa e diz:

— Claro que sim! É uma palavra muito utilizada na zona de Vila Real e quer dizer borrego. A Rosa assistiu ao nascimento de um borrego.

— Que engraçado! — diz a Cristina — eu gostava de aprender mais palavras diferentes.

Trim... Trim... Trim... toca a campainha para o intervalo. Todos os meninos saem a correr. Todos não. Aquelas quatro meninas, resolvem ficar sentadas a fazer um jogo divertido.

Sabem como é?

A Susana e a Rosa, cada uma na sua vez, dizem palavras daquela região de Portugal e a Cristina e Rita têm de descobrir o que querem dizer. Às vezes, é muito fácil, acertam logo; outras vezes, sai cada disparate... Então põem-se a rir, a rir, como umas maluquinhas.

Texto produzido no âmbito do projecto “ A Escola na Dimensão Intercultural”, da Divisão de Orientação Educativa da DGEBS.

**1.** Já conhecias a palavra anho?

---

---

**2.** Neste texto apercebeste-te que algumas coisas são nomeadas de forma diferente de região para região. Conheces mais palavras diferentes?

---

---

---

**3.** Achas importante conhecer estas palavras? Porquê?



---

---

---

---

---

**Anexo 6: Respostas à ficha de acompanhamento (5.ª sessão)**

1. Já conhecias a palavra anho?			
Não	20	Sim	1

2. Conheces mais palavras diferentes?
A 9 - Conheço a palavra <i>baraça</i> que é <i>corda</i>

3. Achas importante conhecer estas palavras? Porquê?
<p>A1 – Sim acho porque são giras e gosto</p> <p>A2 – Acho porque assim ficamos a saber mais palavras diferentes das que conhecemos</p> <p>A3 – [não respondeu]</p> <p>A4 – Sim. Acho importante conhecer estas palavras porque ficamos com mais vocabulário, e temos mais conhecimento de como se falam em diferentes zonas do país</p> <p>A5 – Sim acho que é importante conhecer estas palavras porque fico a saber mais português</p> <p>A6 – Sim. Porque aprendemos mais</p> <p>A7 – Sim, porque ficamos com mais conhecimento</p> <p>A8 – Não sei, eu não sei se estas palavras são importantes</p> <p>A9 – Acho importante conhecer estas palavras para entendermos melhor as pessoas</p> <p>A10 - Sim acho importante conhecer estas palavras para ficar com melhor <i>vocabolário</i></p> <p>A11 – Sim porque <i>acim</i> conhece-se mais países</p> <p>A12 - [faltou]</p> <p>A13 – [faltou]</p> <p>A14 – Sim! Acho que é bom aprender palavras</p> <p>A15 – Sim! Porque se vamos a outra região do país as pessoas dizem essas palavras e nós não sabemos o que é que eles estão a dizer</p> <p>A16 – Acho</p> <p>A17 – Sim. Acho importante conhecer estas palavras porque se for algumas cidades sei as regiões</p> <p>A18 – Não sei</p> <p>A19 – [faltou]</p> <p>A20 - Acho importante conhecer estas palavras para os testes</p> <p>A21 – Sim. Acho importante porque se uma pessoa um dia nos disser uma palavra dessas sabemos como mais facilidade o que essa palavra quer <i>diser</i></p> <p>A22 – Sim, porque é importante conhecer outras palavras</p> <p>A23 – Acho importante conhecer estas Regiões porque é <i>umde</i> vivemos</p> <p>A24 – Sim acho essas palavras <i>importante</i> porque aumenta a cultura geral</p>

**Anexo 7. Ficha de acompanhamento do registo áudio (6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> sessões)**

# Ficha de acompanhamento do Registo Áudio

1. De onde pensas que são as pessoas?

Pessoa 1	Pessoa 2	Pessoa 3	Pessoa 4	Pessoa 5
Pessoa 6	Pessoa 7	Pessoa 8	Pessoa 9	Pessoa 10

2. O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica.

Pessoa 1	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 2	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 3	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 4	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 5	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 6	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 7	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 8	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 9	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Pessoa 10	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**Anexo 8. Respostas à 1ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (6.ª e 7.ª sessões)**

<b>De onde pensas que são os locutores? – Nisa</b>	
A1 – África	A13 – Lisboa
A2 – Brasil	A14 – Lisboa
A3 – Brasil	A15 – Alentejo
A4 – África	A16 – Beiras
A5 – Faro	A17 – Alentejo
A6 – Alentejo	A18 – Alentejo
A7 – Açores	A19 – Brasil
A8 – Beiras	A20 – Brasil
A9 – Açores ou Beiras	A21 – África
A10 – Porto	A22 – Lisboa
A11 – Brasil	A23 – Alentejo
A12 – Alentejo	A24 – Algarve

<b>De onde pensas que são os locutores? – Lisboa</b>	
A1 – Lisboa	A13 – Lisboa
A2 – Lisboa	A14 – Lisboa
A3 – Portugal	A15 – Lisboa
A4 – Portugal	A16 – Centro/Sul
A5 – Leiria	A17 – Lisboa
A6 – Lisboa	A18 – Lisboa
A7 – Lisboa	A19 – Lisboa
A8 – Lisboa	A20 – Lisboa
A9 – Lisboa	A21 – Lisboa
A10 – Lisboa	A22 – Lisboa
A11 – Lisboa	A23 – Lisboa
A12 – Lisboa	A24 – Norte

<b>De onde pensas que são os locutores? – Porto</b>	
A1 – Porto	A13 – Porto
A2 – Viseu	A14 – Porto
A3 – [não respondeu]	A15 – Porto
A4 – Porto	A16 – Alentejo
A5 – Alentejo	A17 – Aveiro
A6 – Aveiro	A18 – Açores
A7 – Porto	A19 – Alentejo
A8 – Porto	A20 – Aveiro
A9 – Norte/Beiras	A21 – Porto
A10 – Porto	A22 – Serra da Estrela
A11 – Porto	A23 – Alentejo
A12 – Porto	A24 – Algarve

<b>De onde pensas que são os locutores? – Peso da Régua</b>	
A1 – Lisboa	A13 – Setúbal
A2 – Alentejo	A14 – Douro
A3 – [não respondeu]	A15 – Lisboa
A4 – Portugal	A16 – Alentejo
A5 – Porto	A17 – Lisboa
A6 – Lisboa	A18 – Santarém
A7 – Alentejo	A19 – Setúbal
A8 – Porto	A20 – Lisboa
A9 – Norte de Portugal	A21 – Lisboa
A10 – Porto	A22 – Tejo
A11 – Setúbal	A23 – Alentejo
A12 – Algarve	A24 – Lisboa

<b>De onde pensas que são os locutores? – S. Miguel</b>	
A1 – Açores	A13 – Porto
A2 – Porto	A14 – [não respondeu]
A3 – [não respondeu]	A15 – Coimbra
A4 – Açores	A16 – Beiras
A5 – Coimbra	A17 – Alentejo
A6 – Lisboa	A18 – Amadora
A7 – Algarve	A19 – Algarve
A8 – Portugal	A20 – Damaia
A9 – Algarve	A21 – Lisboa
A10 – Lisboa	A22 – Lisboa
A11 – Brasil	A23 – Alentejo
A12 – Porto	A24 – Lisboa

<b>De onde pensas que são os locutores? – Águeda</b>	
A1 – Lisboa	A13 – Porto
A2 – Viseu	A14 – [não respondeu]
A3 – [não respondeu]	A15 – lá para cima
A4 – Portugal	A16 – centro/norte
A5 – Setúbal	A17 – Lisboa
A6 – Lisboa	A18 – Casal de Sombras
A7 – Alentejo	A19 – Trás-os-Montes
A8 – Portugal	A20 – Porto
A9 – Portugal	A21 – Alentejo
A10 – Lisboa	A22 – Lisboa
A11 – Lisboa	A23 – Alentejo
A12 – Lisboa	A24 – Lisboa

<b>De onde pensas que são os locutores? – Aljustrel</b>	
A1 – Alentejo	A13 – Alentejo
A2 – Alentejo	A14 – Alentejo
A3 – Portugal	A15 – Alentejo
A4 – Portugal	A16 – Lisboa
A5 – Faro	A17 – Alentejo
A6 – Alentejo	A18 – Lisboa
A7 – Alentejo	A19 – Algarve
A8 – Alentejo	A20 – Alentejo
A9 – Portugal	A21 – Alentejo
A10 – Alentejo	A22 – Tejo
A11 – Lisboa	A23 – Alentejo
A12 – Alentejo	A24 – Serra

<b>De onde pensas que são os locutores? – Viseu</b>	
A1 – Lisboa	A13 – Lisboa
A2 – Viseu	A14 – Faro
A3 – Portugal	A15 – Lisboa
A4 – Portugal	A16 – centro/sul
A5 – Lisboa	A17 – Lisboa
A6 – Lisboa	A18 – Lisboa
A7 – Norte	A19 – Coimbra
A8 – Coimbra	A20 – Lisboa
A9 – Lisboa	A21 – Viseu
A10 – Setúbal	A22 – Lisboa
A11 – Porto	A23 – Lisboa
A12 – Lisboa	A24 – Lisboa

A1 – Lisboa	A13 – Setúbal
A2 – Lisboa	A14 – [não respondeu]
A3 – Portugal	A15 – Lisboa
A4 – Açores	A16 – Centro/sul
A5 – Leiria	A17 – Lisboa
A6 – Lisboa	A18 – Amadora
A7 – Beiras	A19 – Lisboa
A8 – Lisboa	A20 – Lisboa
A9 – Portugal	A21 – Beiras
A10 – Algarve	A22 – Lisboa
A11 – Lisboa	A23 – Lisboa
A12 – Porto	A24 – [não respondeu]

<b>De onde pensas que são os locutores? – Vila Real de Santo António</b>	
A1 – Lisboa	A13 – Lisboa
A2 – Lisboa	A14 – Lisboa
A3 – [não respondeu]	A15 – Alentejo
A4 – Lisboa	A16 – Lisboa
A5 – Lisboa	A17 – Lisboa
A6 – Lisboa	A18 – Algarve
A7 – Algarve	A19 – Lisboa
A8 – Lisboa	A20 – Lisboa
A9 – Lisboa	A21 – Lisboa
A10 – Alentejo	A22 – Lisboa
A11 – Lisboa	A23 – Alentejo
A12 – Porto	A24 – Algarve

**Anexo 9. Respostas à 2ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (6.ª e 7.ª sessões)**

<b>O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica - Nisa</b>	
A1 – Não eu não gosto porque a <i>vós</i> não se precebia.	A13 – Não gosto, fala mal e baralha-se muito.
A2 – Mais ou menos, acho que a sua forma de falar não se percebe muito bem. Mas é divertida!	A14 – Mais ou menos, parece ser de cor e vem lá de África.
A3 – Não, manhosa.	A15 – Engraçada, mal, alto. não. Porque deve ser maçador porque não se percebe quase nada do que diz.
A4 – <i>Abebézado</i> fininho com tristeza.	A16 – Não, não se percebe nada.
A5 – Não, não gosto da maneira dela falar porque é velha.	A17 – Sim, gosto da maneira de falar porque é gira.
A6 – Mais ou menos, gosto da forma da palavra que ela disse “estaranste” e é restaurante da forma que nós <i>dissemos</i> .	A18 – Fixe.
A7 – Engraçada, gosto da forma de falar.	A19 – Não, não gosto de a ouvir falar.
A8 – Gosto, acho engraçada.	A20 – Não, não se percebe nada.
A9 – Não. Acho uma forma de falar muito para dentro.	A21 – Não gosto muito, mas é a fala do país dela e ela não tem culpa de falar como fala. Só temos de aceitar.
A10 – Fala muito depressa.	A22 – Não gosto, porque não é bonita.
A11 – Não, não gosto da maneira de falar dela.	A23 – Não gosto da <i>vos</i> daquela senhora.
A12 – Fala mal.	A24 – Não, porque é parva.

<b>O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – Lisboa</b>	
A1 – Gosto fala bem.	A13 – Fala bem e é engraçada.
A2 – Gosto da sua maneira de falar porque se percebe bem.	A14 – É divertida
A3 – Sim, boa.	A15 – Bem, porque me faz rir e tem piada.
A4 – Com clareza, bem disposta	A16 – Bem, porque se precebe.
A5 – Gosto da maneira dela, porque é fixe.	A17 – Sim, gosto da maneira da fala porque é engraçada.
A6 – Sim, gira.	A18 – É fixe.
A7 – Sim: igual à minha.	A19 – Gosto de a ouvir falar porque deve ser de Lisboa.
A8 – Gosto, é normal.	A20 – Percebesse tudo, sim gosto.
A9 – Sim, porque para mim é normal.	A21 – [não respondeu]
A10 – Gosto, tem uma maneira engraçada de falar.	A22 – Não, porque é parva.
A11 – Gosto da maneira de falar da senhora.	A23 – Bonita porque tem uma maneira boa de falar e deve ser simpática.
A12 – Bem	A24 – Fixe, porque utiliza termos fixes.

<b>O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – Porto</b>	
A1 – Não, fala mal.	A13 – Fala bem e a voz é engraçada.
A2 – É divertida, gosto dessa maneira de falar.	A14 – É divertida
A3 – Não	A15 – Sim.
A4 – Empapadamente mal.	A16 – Sim, engraçada porque me faz rir.
A5 – Gosto da maneira dele falar.	A17 – Sim gosto é muito engraçada.
A6 – Sim, engraçada	A18 – É fixe.
A7 – Engraçada gosto boé.	A19 – Não gosto de ouvir falar esta voz, porque parece um pobre.
A8 – Gosto, é engraçado e é a minha fala	A20 – Não só fala em “ao”.
A9 – Sim, uma forma de falar estranha.	A21 – Fala bem! gosto e percebe-se tudo.
A10 – Não gosto.	A22 – Não porque não se percebe.
A11 – Fala muito mal e não gosto da maneira que ele fala	A23 – Não, porque fala <i>orrrosamente</i> é feioso.
A12 – Mal e devagar.	A24 – Fixe, por causa da pronúncia.

<b>O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica - Peso da Régua</b>	
A1 – Fala bem.	A13 – Fala um bocado mal.
A2 – Não se percebe lá muito bem, repete muitas vezes as mesmas palavras.	A14 – Não é velho já tem idade.
A3 – [não respondeu]	A15 – Fala muito rápido, não, porque não se percebe nada.
A4 – Fala mais ou menos, rápido.	A16 – Mais ou menos.
A5 – Não gosto da maneira de falar dele.	A17 – É engraçada, sim gosto.
A6 – Feio.	A18 – Não é fixe.
A7 – Pessoa engraçada.	A19 – Não gosto dele parece que muda de fala.
A8 – Sim gosto.	A20 – Sim, percebi tudo.
A9 – Sim, é normal.	A21 – Fala bem, gosto!
A10 – Não gosto, porque é muito grossa.	A22 – Não, porque não se <i>persebe</i> .
A11 – Não gosto da maneira de falar dele.	A23 – Feia, porque é feia, a voz é feia para mim.
A12 – Fala mal.	A24 – Parva

<b>O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – São Miguel</b>	
A1 – Não precebi nada.	A13 – Mais ou menos, não gosto da fala, mas fala bem.
A2 – Não, não se percebe o que diz! A forma de falar é estranha!	A14 – Mais ou menos, é homem não sei mais nada.
A3 – [não respondeu]	A15 – Sim alto e bem porque fala bem e <i>percebesse</i>
A4 – Empapadamente mal.	A16 – Não não se percebe.
A5 – Não gosto da maneira dele falar.	A17 – É gira, sim gosto.
A6 – Não grossa voz.	A18 – É fixe.
A7 – Gira, gosto.	A19 – Não gosto de o ouvir falar, porque não se percebe o que se diz.
A8 – Não, porque não se percebe	A20 – <i>Percebesse</i> tudo.
A9 – Não é esquisita.	A21 – Não se percebe nada por isso não percebi nada
A10 – Não. Porque é muito grossa.	A22 – Não gosto, porque não se <i>persebe</i> .
A11 – Fala mal e não gosto da maneira de falar do senhor	A23 – Feio. Porque é muito feia não sei explicar bem mas acho que era um senhor de idade.
A12 – Mal.	A24 – Fixe porque é grossa.

<b>O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – Águeda</b>	
A1 – Fala bem.	A13 – Fala bem
A2 – Não, acho que a sua forma de falar é muito séria!	A14 – Mais ou menos é criativa e gosta de <i>jugar</i> computador.
A3 – [não respondeu]	A15 – Baixo e mais ou menos. Não. Não se percebe lá muito bem o que diz.
A4 – Bem normalmente	A16 – Gosto, percebe-se.
A5 – Não gosto da maneira dela falar, porque fala aos sulavancos.	A17 – É gira. Sim gosto.
A6 – É gira.	A18 – É fixe.
A7 – Gira e gosto.	A19 – Não gosto muito de a ouvir falar.
A8 – Não gosto.	A20 – <i>Percebesse</i> tudo.
A9 – Sim, é normal para mim.	A21 – Fala mal! não gosto.
A10 – Não, porque não.	A22 – Não gosto porque não se percebe.
A11 – Fala normalmente e gosto da maneira de falar dela,	A23 – Bonita. Porque sabe falar com uma maneira bem desposta.
A12 – Bem.	A24 – Fixe porque repete as coisas.

<b>O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – Aljustrel</b>
--

A1 – Fala bem.	A13 – A <i>vós</i> é <i>esquicita</i> .
A2 – Não se percebe muito bem o que ele diz! Gosto mas fala um bocado rápido!	A14 – Mais ou menos é lento e gosta de conversar.
A3 – [não respondeu]	A15 – Mal, fala mal, porque tem um sotaque muito forte.
A4 – Bem, bem disposta normalmente	A16 – Sim, porque se percebe.
A5 – Gosto da maneira de falar.	A17 – É engraçado, sim gosto,
A6 – Grossa voz.	A18 – Fixe.
A7 – Não <i>groça</i>	A19 – Não gosto de ouvir falar mas não sei explicar.
A8 – Sim gosto.	A20 – sim, percebi tudo.
A9 – Sim, é esquisito.	A21 – Fala bem, gosto.
A10 – Sim, porque sim.	A22 – Não gosto porque não se percebe.
A11 – Fala mal.	A23 – Feio porque não sabe falar como deve ser.
A12 – Mal.	A24 – Não porque é parva.

**O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – Viseu**

A1 – Fala bem.	A13 – Mais ou menos, fala um bocado aos <i>sulavancos</i> .
A2 – Fala bem, percebe-se o que diz	A14 – Acho que é <i>cimpático</i> e gosta de conversar.
A3 – Média não gosto	A15 – Normal e bem, porque não empapa as palavras.
A4 – Bem fala + ou - como eu	A16 – Sim, percebe-se.
A5 – Gosto da voz dele, porque não fala aos <i>sulavancos</i> .	A17 – É gira, sim gosto.
A6 – Não grossa voz.	A18 – Fixe.
A7 – Alta e <i>ingraçada</i> .	A19 – Não gosto dele porque não se percebe bem o que ele diz.
A8 – Normal.	A20 – Percebi tudo e gostei da fala.
A9 – É normal.	A21 – Fala bem, gosto como fala. Percebe-se bem.
A10 – Não, porque não.	A22 – Não porque não <i>persebo</i> .
A11 – Não gosto da maneira de falar dele.	A23 – Esta voz é mais ou menos porque não se percebe.
A12 – Fala bem.	A24 – Fixe porque é parva. .

**O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – Funchal**

A1 – Fala bem.	A13 – Não, não se percebe o que diz.
A2 – Fala rápido e pronúncia bem as palavras.	A14 – Sim, porque tem uma voz <i>groça</i>
A3 – [não respondeu]	A15 – Papa muito as palavras Também está sempre a dizer “ahaah, aaaha”.
A4 – Mal.	A16 – Percebe-se
A5 – Gosto da maneira dela falar porque não come as palavras.	A17 – Não gosto, fal muito rápido.
A6 – Não grossa voz.	A18 – Fixe.
A7 – Não alta e <i>groça</i> .	A19 – Não acho que fala um bocado rápido.
A8 – Não é muito grossa.	A20 – Não percebi algumas palavras, e também fala muito rápido.
A9 – É normal.	A21 – Fala bem. Gosto mais ou menos porque fala muito alto.
A10 – Gosto, porque parece que está rouco.	A22 – Não gosto porque não <i>persebo</i> .
A11 – Fala mais ou menos.	A23 – É feia por isso é que não gosto.
A12 – É <i>confoso</i> .	A24 – Fixe, porque do som.

**O que achas da forma de falar de cada pessoa? Gostas? Justifica – Vila Real de Santo António**

A1 – Fala bem.	A13 – Não, fala aos <i>sulavancos</i> .
A2 – Maneira de falar divertida. Percebe-se tudo muito bem!	A14 – É divertida e fofinha.

A3 – [não respondeu]	A15 – Não gosto.
A4 – Bem alegremente é feliz é + ou - como eu	A16 – Má linguagem.
A5 – Não gosto da maneira dela falar porque é pequena	A17 – Gira, sim gosto.
A6 – É gira.	A18 – Fixe.
A7 – Sim, é alta e engraçada.	A19 – Não gosto de a ouvir falar porque fala a <i>bebe</i> .
A8 – Gosto.	A20 – Percebi tudo .
A9 – Sim, é normal.	A21 – Fala bem! Gosto!
A10 – Não porque não e porque é irritante.	A22 – Gosto
A11 – Fala bem.	A23 – Mais ou menos porque não gosto da voz e do tom da voz.
A12 – Não fala a bebé.	A24 – Parva.

**Anexo 10. Categorização das respostas à 2ª questão da ficha de acompanhamento do registo áudio (6.ª e 7.ª sessões)**

Origem do locutor	Justificação para as respostas	Subcategoria da justificação	Ocorrências	
			P	N
Locutor 1: Nisa	<p><b>Sim, porque...</b> [é] engraçada (A7, A8), é gira (A17), fixe (A18)</p> <p><b>Não, porque...</b> é manhosa (A3), velha (A5), não gosto da maneira dela falar (A11), não gosto de a ouvir falar (A19), não é bonita (A22), não gosto da <i>vos</i> (A23), é parva (A24)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	4	7
	<p><b>Não, porque...</b> a <i>vós</i> não se percebia (A1), acho que a sua forma de falar não se percebe lá muito bem (A2) fala depressa (A10), não se percebe quase nada do que diz (A15), não se percebe nada (A16) e A20),</p>	Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	0	6
	<p><b>Sim, porque...</b> gosto da forma da palavra que ela disse “estaránte” que é restaurante da forma que nós <i>dissemos</i> (A6),</p> <p><b>Não, porque...</b> fala] <i>abebézado</i> fininho com tristeza (A4), acho uma forma de falar muito para dentro (A9)</p>	Imagens sonoras	1	2
	<p><b>Não porque...</b> parece ser de cor e vem lá da África (A15), não gosto mas é a fala do país dela e ela não tem culpa de falar como fala. Só temos de aceitar (A21)</p>	Consciência das variedades intralinguísticas	0	2
	<p><b>Não, porque...</b> fala mal (A12), fala mal e baralha-se muito (A13)</p>	Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	0	2
<b>Total</b>			5	19
Locutor 2: Lisboa	<p><b>Sim, porque...</b> é fixe (A5, A18), gira (A6), engraçada (A10, A13, A17), gosto da maneira de falar da senhora (A11), é divertida (A14), porque me faz rir e tem piada (A15), é bonita e deve ser simpática (A23), utiliza termos fixos (A24)</p> <p><b>Não, porque...</b> é parva (A22)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	11	1
	<p><b>Sim, porque...</b> fala bem (A1), [é] boa (A3), [fala] com clareza (A4), para mim é normal (A9), fala bem (A12 e A13),</p>	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das outras variedades	6	0
	<p><b>Sim, porque...</b> porque se percebe bem (A2), porque se percebe (A16), percebe-se tudo (A20)</p>	Instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	3	0

	<b>Sím, porque...</b> é igual à minha (A7), deve ser de Lisboa (A19)	Objecto de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença	2	0
<b>Total</b>			22	1
Locutor 3: <b>Porto</b>	<b>Sím, porque...</b> é divertida (A2, A14), gosto da maneira de falar (A5), é engraçada (A6, A13, A17), engraçada gosto <i>boé</i> (A7) , é estranha (A9), é engraçada porque me faz rir (A16), é fixe (A18),  <b>Não porque...</b> não gosto da maneira que ele fala (A11), não gosto de ouvir falar esta <i>vós</i> porque parece um pobre (A19) fala <i>orrorosamente</i> é feioso (A23)	Variedade intralinguística como objecto afectivo	10	3
	<b>Sím, porque...</b> fala bem (A21)  <b>Não, porque...</b> fala mal (A1, A11, A12)	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	1	3
	<b>Sím, porque...</b> [é] fixe por causa da pronúncia (A24)  <b>Não, porque...</b> [fala] empapadamente mal (A4), só fala em “ao” (A20)	Imagens sonoras	1	2
	<b>Sím, porque...</b> percebe-se tudo (A21)  <b>Não, porque...</b> não se percebe (A22)	Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	1	1
	<b>Sím, porque...</b> é a minha fala (A8)	Variedade intralinguística como objecto de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença	1	0
	<b>Total</b>			14
Locutor 4: <b>Peso da Régua</b>	<b>Sím, porque...</b> é engraçada (A17)  <b>Não, porque...</b> não gosto da maneira de falar dele (A5, A11), [é] feia (A6, A23), [é] pessoa engraçada (A7), é velho já tem idade (A14), não é fixe (A18), [é] parva (A24).	Variedade normativa como objecto afectivo	1	8
	<b>Sím, porque...</b> fala bem (A1, A21), é normal (A9)  <b>Não, porque...</b> fala mal (A12), fala um bocado mal (A13)	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	3	2
	<b>Sím, porque...</b> percebi tudo (A20)  <b>Não, porque...</b> não se percebe lá muito bem, repete muitas vezes as mesmas palavras (A2), [fala] rápido (A4), não se percebe nada (A15), parece que muda de fala (A19), não se <i>persebe</i> (A22)	variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	1	5
	<b>Não, porque...</b> é muito grossa (A10)	Imagens sonoras	1	0
<b>Total</b>			6	15

Locutor 5: <b>São Miguel</b>	<p><b>Sim, porque...</b> <i>percebesse</i> tudo (A20)</p> <p><b>Não, porque...</b> não <i>precebi</i> nada (A1), não se percebe o que diz! (A2), não se percebe (A8, A16, A19), não percebi nada (A21), não se <i>persebe</i> (A22)</p>	Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	1	7
	<p><b>Sim, porque...</b> [é] gira (A7, A17), é fixe (A18)</p> <p><b>Não, porque...</b> não gosto da maneira dele falar (A5), é esquisita (A9), é feia (A23)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	3	3
	<p><b>Sim, porque...</b> fala bem (A15)</p> <p><b>Não, porque...</b> fala mal (A11, A12), não gosto da fala, mas fala bem (A13), [fala mais ou menos] é homem não sei mais nada (A14)</p>	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	1	4
	<p><b>Não, porque...</b> [fala] <i>empapadamente</i> mal (A4), [fala com] grossa voz (A6), é muito grossa (A10), é grossa (A24)</p>	Imagens sonoras	0	4
<b>Total</b>			5	18
Locutor 6: <b>Águeda</b>	<p><b>Sim, porque...</b> gosto da maneira de falar (A4), é gira (A6, A7, A17), é criativa e gosta de jogar computador (A14), é fixe (A18, A24), [é] bonita bem <i>desposta</i> (A23)</p> <p><b>Não porque...</b> é muito séria (A2), não gosto muito de ouvir falar (A19)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	8	2
	<p><b>Sim, porque...</b> é normal para mim (A9), fala normalmente (A11), [fala] bem (A1, A12, A13)</p> <p><b>Não, porque...</b> fala mal! (A21)</p>	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	5	1
	<p><b>Sim, porque...</b> percebe-se (A16), <i>percebesse</i> tudo (A20)</p> <p><b>Não, porque...</b> não se percebe lá muito bem o que diz (A15), não se percebe (A22),</p>	Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	2	2
	<p><b>Não, porque...</b> fala aos <i>sulavancos</i> (A5)</p>	Imagens sonoras	0	1
<b>Total</b>			15	6

Locutor 7: <b>Aljustrel</b>	<p><b>Sim, porque...</b> gosto da maneira de falar (A5), é esquisito (A9), gosta de conversar (A14), é engraçada (A17), [é] fixe (A18), não gosto de a ouvir falar mas não sei explicar (A19)</p> <p><b>Não, porque...</b> a vos é <i>esquicita</i> (A13), [é] feio (A23), é parva (A24)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	6	3
	<p><b>Sim, porque...</b> fala bem (A1, A21), bem, bem disposta normalmente (A4)</p> <p><b>Não, porque...</b> fala mal (A11, A12, A15)</p>	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	3	3
	<p><b>Sim, porque...</b> sim, porque se percebe (A16), percebi tudo (A20), gosto, mas fala um bocado rápido (A2)</p> <p><b>Não, porque...</b> Não se percebe (A22)</p>	Variedade intralinguística com instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	3	1
	<p><b>Não, porque...</b> [tem] grossa voz (A6, A7)</p>	Características fonéticas e lexicais	0	2
	<b>Total</b>			12
Locutor 8: <b>Viseu</b>	<p><b>Sim, porque...</b> fala bem (A1, A2, A12, A15), é normal (A8, A9)</p>	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	6	0
	<p><b>Sim, porque...</b> percebe-se (A16, A21), percebi tudo (A20)</p> <p><b>Não, porque...</b> não se percebe bem o que ele diz (A19), não porque não <i>persebo</i> (A22)</p> <p><b>Mais ou menos, porque...</b> Não se percebe (A23)</p>	Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	3	3
	<p><b>Sim, porque...</b> [é] <i>ingraçada</i> (A7), é <i>cimpático</i> (A14), é gira (A17), [é] fixe (A18), [é] fixe porque é parva (A24)</p> <p><b>Não, porque...</b> não gosto da maneira de falar dele (A11)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	5	1
	<p><b>Sim, porque...</b> não fala aos <i>sulavancos</i> (A5)</p> <p><b>Não, porque...</b> ([tem] grossa voz (A6)</p> <p><b>Mais ou menos, porque...</b> fala um bocado aos <i>sulavancos</i> (A13)</p>	Características fonéticas e lexicais	1	2
	<p><b>Sim, porque...</b> fala + ou – como eu (A4)</p>	Objecto de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença	1	0
<b>Total</b>			16	6

Locutor <b>Funchal</b>	9:	<p><b>Sim, porque...</b> pronuncia bem as palavras (A2), não come as palavras (A4), fixe <i>porque do som</i> (A24)</p> <p><b>Não, porque...</b> não grossa voz (A6), não alta e <i>groça</i> (A7), não é muito grossa (A8), parece que está rouco (A10), tem uma voz <i>groça</i> (A14), papa muito as palavras. Também está sempre a dizer “ahaah”, aaaha” (A15)</p> <p><b>Mais ou menos, porque...</b> fala muito alto (A21)</p>	Características fonéticas e lexicais	3	7
		<p><b>Sim, porque...</b> percebe-se (A16)</p> <p><b>Não, porque...</b> é <i>confoso</i> (A12), não se percebe o que diz (A13), fala muito rápido (A17), fala um bocado rápido (A19), não percebi algumas palavras (A20), não <i>persebo</i>(A22)</p>	Variedade intralinguística como instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	1	6
		<p><b>Sim, porque...</b> fala bem (A1), é normal (A9)</p> <p><b>Não, porque...</b> fala mal (A3, A4)</p>	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	2	2
		<p><b>Sim, porque...</b> [é] fixe (A18)</p> <p><b>Não, porque...</b> é feia (A23)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	1	1
	<b>Total</b>			7	16
Locutor 10: Vila <b>Real de Santo António</b>		<p><b>Sim, porque...</b> é gira (A6, A17), engraçada (A7), divertida e fofinha (A14), fixe (A18),</p> <p><b>Não, porque...</b> é pequena (A5), parva (A24)</p>	Variedade intralinguística como objecto afectivo	5	2
		<p><b>Não, porque...</b> é irritante (A10), não fala <i>a bebé</i> (A12), fala aos <i>sulavancos</i> (A13), fala <i>a bebe</i> (A19), não gosto da voz e do tom da voz (A23)</p>	Imagens sonoras	0	5
		<p><b>Sim, porque...</b> fala bem (A1, A11, A21), é normal (A9)</p> <p><b>Não, porque...</b> [é] má linguagem (A16)</p>	A variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão	4	1
		<p><b>Sim, porque...</b> (fala) bem alegremente é feliz + ou – como eu (A4)</p>	Variedade intralinguística como objecto de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença	1	0
		<p><b>Sim, porque...</b> Percebe-se tudo muito bem (A2) percebi tudo (A20)</p>	Variedade intralinguística com instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais	2	0
	<b>Total</b>			12	8

**Anexo 11. Transcrição de excertos da gravação áudio da aula (8.ª sessão)**



- (1) P: Chibo? / alguém sabe o que é um chibo?  
(2) A: Não  
(3) P: Vamos lá ver no dicionário /.../  
(4) [...]  
(5) P: Em Lisboa dizem cabrito, lá para baixo é chibo/ para o Alentejo/ Algarve / e mugir / sabem?  
(6) A: Não  
(7) P: Vamos ver no dicionário /.../ mugir é a mesmo que ordenhar / sabem o que é ordenhar?  
(8) A: É tirar o leite da vaca  
(9) P: Isso mesmo  
(10) P: Em Lisboa dizem o quê?  
(11) A: Mugir  
(12) P: E no Alentejo dizem ordenhar? / então já conheciam a palavra ordenhar?  
(13) A: Sim  
(14) P: E amajo?  
(15) A: Nem pensar!  
(16) A: Não  
(17) P: É quando as maminhas da vaca estão cheias / também existe outra palavra que significa o mesmo / é úbere  
(18) A: Já encontrei no dicionário / órgão mamário das fêmeas / teta  
(19) P: É isso mesmo/ no Algarve dizem amajo/ para o Norte de Portugal dizem úbere  
(20) P: E outra palavra / sabem o que é espiga?  
(21) A: Sim  
(22) A: Espiga de milho  
(23) P: Nós dizemos espiga/ mas lá para baixo / para o Algarve dizem maçaroca  
(24) A: Pois / quando fui uma vez ao Algarve eu ouvi isso  
(25) A: Eu também já tinha ouvido falar  
(26) P: Na Madeira dizem pavio / é a mesma coisa que espiga e maçaroca  
(27) A: Ah!  
(28) P: E no Funchal dizem carço, carriço e soca / têm três maneiras de dizer espiga  
(29) A: Ena!  
(30) A: Possa!  
(31) P: Agora / tinha-vos pedido para trazerem palavras/ trouxeram?  
(32) A: Sim  
(33) P: Tomás?  
(34) A: Almariado  
(35) P: E almariado é de que região?  
(36) A: Do Algarve / é mal disposto e tonto / e marafado é moço terrível e irrequieto  
(37) P: Muito bem / vamos colocar no mapa / como soubeste dessas palavras?  
(38) A: Pelos meus pais  
(39) P: Raquel?  
(40) A: Barça  
(41) P: Isso é o quê?  
(42) A: Corda  
(43) P: De que região?  
(44) A: Coimbra  
(45) P: Como soubeste?  
(46) A: Pelos acampamentos dos escuteiros / em Coimbra  
(47) P: Outras palavras?  
(48) A: Bib  
(49) P: Bib?  
(50) A: Sim / é o som do telemóvel que as pessoas dos Açores usam em vez de dizer toque  
(51) A: É verdade / também conhecia essa palavra  
(52) P: Como soubeste?  
(53) A: Foram os meus pais que me disseram  
(54) P: Outras?  
(55) A: Goma / é pastilha elástica  
(56) A: Escangalhar / é partir / usa-se muito no norte de Portugal  
(57) A: Canito / é cão / Algarve / foram os meus pais  
(58) P: Mais palavras? / não há mais?

**Anexo 12. Transcrição de excertos da gravação áudio das aulas (9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> Sessões)**

- (1) P: De onde é que esta personagem é? <sup>1</sup>
- (2) A: Porto
- (3) A: Alentejo
- (4) A: Sei lá /.../
- (5) P: Vamos ouvir mais um bocadinho /.../ e esta [personagem]<sup>2</sup> / como é que ela fala?
- (6) A: Muito rápido e /.../
- (7) P: Muito rápido / e como?
- (8) A: Fala *achim*
- (9) P: De onde é que acham que ela é? / de que zona do país?
- (10) A: Do Porto
- (11) P: Falam *achim* no Porto?
- (12) A: Não
- (13) A: No Porto falam mais grosso
- (14) A: Não
- (15) A: Parece-me do Sul
- (16) P: Ela é das Beiras / e o Shrek? / como é que ele fala?
- (17) A: Uhm /.../ ele também fala *achim*
- (18) A: Ele também é do Porto?
- (20) A: Não
- (21) A: Não sei
- (22) P: Aquela galinha é a mais feia do filme?
- (23) A: Sim
- (24) A: Sim
- (25) A: Sim
- (26) P: Porque é que acham que ela é a mais feia do filme?
- (27) A: Por causa dos dentes
- (28) A: Por causa dos olhos
- (29) A: Por causa dos óculos
- (30) A: Por causa daquele cabelo
- (31) P: E porque é que puseram a galinha mais feia a falar *achim*?
- (32) A: Sim / para ter mais ar de feia
- (33) P: Para parecer mais feia?
- (34) A: Ou então para parecer mais engraçada
- (35) P: E o Shrek. O Shrek também fala *achim* / acham que ele é giro?
- (36) A: Não
- (37) A: Não
- (38) P: Porque é que será que eles põem as personagens mais feias a falar *achim*?
- (39) A: Para ser mais cómico
- (40) A: Para ter mais piada
- (41) P: Acham importante ter num filme pessoas de muitas partes do país?
- (42) A: Sim
- (43) P: Porquê?
- (44) A: Uhm
- (45) A: Dá mais graça ao filme
- (46) A: Sim

---

<sup>1</sup> Galinha do filme “A Fuga das Galinhas” a imitar o falar açoriano

<sup>2</sup> Shrek do filme “Shrek II” a imitar o falar das Beiras

**Anexo 13. Quadro-síntese das ocorrências por subcategorias: locutores**

		Subcategorias										Soma	
		Traços morais e psicológicos		Perfil linguístico-comunicativo		Traços socioculturais		Traços físicos		Traços afectivos			
Ocorrências	Área geográfica	P <sup>3</sup>	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
	<b>Norte de Portugal e Porto</b>	6	12	0	4	1	0					7	16
	<b>Beiras</b>	11	0							2	0	13	0
	<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	20	0			1	0	2	0			23	0
	<b>Alentejo</b>	7	6	0	5	1	0	3	0			11	11
	<b>Algarve</b>	8	4			3	0	2	0			13	4
	<b>Madeira</b>	7	2	0	3	1	0					8	5
	<b>Açores</b>	4	1	0	2	1	0	1	0	1	0	7	3
	<b>Soma</b>	63	25	0	14	8	0	8	0	3	0	82	39

<sup>3</sup> P=positivas, N=negativas.

**Anexo 14. Quadro-síntese das ocorrências por subcategorias: variedades intralinguísticas**

	Subcategorias										Soma	
	Objecto afectivo		Construção e afirmação de identidade e sentido de pertença		Imagens sonoras		Consciência das variedades intralinguísticas		Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão			
Ocorrências	P <sup>4</sup>	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
Área geográfica												
Norte de Portugal e Porto	2	10			1	5			1	2	4	17
Beiras	4	0	4	0	0	4	1	0	6	0	15	4
Lisboa e Vale do Tejo			6	0	1	1			15	0	22	1
Alentejo	6	0	2	0	0	9	2	0			10	9
Algarve	1	0			0	6	0	1	5	3	6	10
Madeira	1	4	1	0			3	0	3	0	8	4
Açores	1	4			0	5			1	1	2	10
<b>Total</b>	15	18	13	0	2	30	6	1	31	6	67	55

<sup>4</sup> P=positivas, N=negativas.

**Anexo 15. Quadro-síntese das ocorrências por subcategorias: falares**

Ocorrências	Subcategorias												Soma	
	Objecto afectivo		Instrumento de construção e afirmação de identidade e sentido de pertença		Instrumento de construção de relações interpessoais e intergrupais		Imagens sonoras		Consciência das variedades intralinguísticas		Variedade normativa como objecto de comparação/avaliação das variedades não-padrão			
	P <sup>5</sup>	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
<b>Locutores</b>														
Nisa	4	7			0	6	1	2	0	2	0	2	5	19
Lisboa	11	1	2	0	3	0					6	0	22	1
Porto	10	3	1	0	1	1	1	2			1	3	14	9
Peso da Régua	1	8			1	5	0	1			3	2	5	16
São Miguel	3	3			1	7	0	4			1	4	5	18
Águeda	8	2			2	2	0	1			5	1	15	6
Aljustrel	6	3			3	1	0	2			3	3	12	9
Viseu	5	1	1	0	3	3	1	2			6	0	16	6
Funchal	1	1			1	6	3	7			2	2	7	16
Vila Real de Santo António	5	1	1	2	2	0	0	5			4	1	12	9
<b>Soma</b>	54	30	5	2	17	31	6	26	0	2	31	18	113	109

<sup>5</sup> P=positivas, N=negativas.

