

CDD 417

## ATTITUDES LINGÜÍSTICAS E VARIEDADES DIALETAIS ALEMÃS

Cristina Marques Uflacker\*  
Maria Nilse Schneider\*\*

---

**Resumo:** Este estudo investiga atitudes lingüísticas de professores de alemão em relação aos traços dialetais de alunos falantes de variedades dialetais alemãs, em um Curso de Línguas realizado em Porto Alegre - RS. As atitudes reveladas, através da técnica matched-guise (LAMBERT, 1967) e de excertos de entrevistas e observações de aulas, nortearão a reflexão sobre as possíveis implicações da (des)valorização e (des)construção identitária na aprendizagem do alemão padrão.

**Palavras-chave:** Atitudes lingüísticas. Variedades dialetais alemãs.

**Abstract:** This study investigates linguistic attitudes of teachers of German with regard to traces of dialectal varieties in the oral production of students who speak German dialects, at a Language Course in Porto Alegre - RS. The attitudes revealed, studied by means of the matched-guise technique (LAMBERT, 1976) as well as by excerpts of interviews and class observations, will guide the discussion about the possible implications of a (de)valuation and (de)construction of the identity in the learning process of the standard German language.

**Keywords:** Linguistic attitudes. Dialectal varieties German.

---

### Introdução

Investigar atitudes lingüísticas no processo ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) implica deparar-nos com contínua (des)construção identitária, desvelada por representações e atitudes lingüísticas muitas vezes encobertas e contraditórias. Segundo Harklau (2000, p.37), “as representações são artefatos temporários que servem para estabilizar e homogeneizar imagens de identidades. São arquétipos ou mesmo estereótipos da identidade com os quais rotulamos as pessoas”. Para Tajfel (1974, apud McNAMARA, 1997) identidade é o conceito que o indivíduo tem de si próprio, derivado do reconhecimento do pertencimento a um determinado grupo social e relacionado com a significação emocional vinculada a essa pertença. Esse sentimento de

---

\* Doutoranda no Curso de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

\*\* Doutora em Letras na área de Estudos da Linguagem/Lingüística Aplicada e professora de alemão na UFRGS.

pertença se externa pelo uso da linguagem, uma vez que as representações de nossas crenças e diferentes identidades sociais, em parte, se revelam por atitudes lingüísticas.

Em sala de aula, a dinâmica das relações sociais coloca em risco a preservação da identidade das minorias, sejam elas étnicas ou de grupos de baixa renda. “A perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) na direção da língua dominante” (KLEIMAN, 2002, p.268). Os estudos de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) examinam a interação aluno-professor em duas escolas urbanas de Brasília e mostram que os conflitos interculturais e sociolingüísticos podem manifestar-se de várias formas em sala de aula, todos eles conduzindo à desvantagem das crianças portadoras de cultura não prestigiada na sociedade. Assim sendo, as atitudes negativas dos professores em relação à fala dialetal de seus alunos podem contribuir para a desvalorização de suas contribuições em sala de aula e resultar em obstáculo para o aprendizado da língua padrão. “O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou a revolta do aluno” (BORTONI, 1995, p.140).

Os estudos de Ammon (1978) tratam das dificuldades de ensinar o alemão padrão (*Hochdeutsch*) para crianças falantes de dialetos na Alemanha, na década de 70. Segundo o autor, tais dificuldades muitas vezes estão relacionadas a conflitos de identidade, uma vez que a escola nega a sua realidade sociolingüística. Nossa experiência docente mostrou que os alunos falantes e não-falantes de variedades dialetais do alemão têm diferentes dificuldades na aquisição do alemão padrão. Interessou-nos, assim, investigar como os professores trabalham essa questão em sala de aula. Na dissertação de Sepé (1998), que investiga as atitudes lingüísticas de professores em relação à fala de seus alunos, encontramos a motivação que precisávamos para nossa pesquisa. De acordo com Shuy e Williams (1984), as diferenças sociais podem ser percebidas pelas atitudes em relação ao falar dialetal das pessoas. Os julgamentos subjetivos que fazemos a partir da fala do falante podem estar relacionados às suas qualidades aparentes e/ou ao seu dialeto.

Neste estudo, através da análise de atitudes lingüísticas, investigamos como professores de um Curso de Línguas, em Porto Alegre – RS, julgam o falar dialetal de seus alunos. Nossos objetivos foram os seguintes: (a) elicitare atitudes de professores de alemão em relação às variedades padrão, dialetal

e “mista” (ver definição na subseção 2.1); (b) verificar se as atitudes de professores falantes e não-falantes de dialetos diferem em relação à avaliação dessas variedades.

## 1 Fundamentação teórica

Segundo Fraser e Scherer (1982), os estudos de atitudes linguísticas têm sua gênese na área da Psicologia Social, que, até a década de 60, valia-se da linguagem apenas para obter dados, sem se preocupar com seu aspecto sociocultural e questões sociolingüísticas. Wallace Lambert (1967), precursor dos estudos sobre atitudes linguísticas, inclui em seus estudos os aspectos social, ideológico e cultural da linguagem, o que complexifica os estudos da diversidade linguística na área da Sociolingüística. Essa diversidade linguística é mantida por relações de poder e força, estabelecidas de forma assimétrica entre os diferentes grupos sociais e intragrupos. Tais relações revelam-se pela posição que os indivíduos ocupam na estratificação social e pela linguagem que eles utilizam. A Sociolingüística passa, então, a analisar a linguagem sob uma perspectiva socioeconômica, o que faz da linguagem um elemento sinalizador da identidade social dos indivíduos, de tal forma que a variedade de língua empregada pelo indivíduo faz com que ele seja “rotulado como pertencem[te] a uma determinada classe [e/ou grupo] social” (SEPÉ, 1998, p. 21, grifo nosso).

Estudar atitudes linguísticas pressupõe o reconhecimento de que em uma sociedade e entre as sociedades existem variedades diferentes de língua e de estilo que coexistem de forma competitiva e contrastiva (GILES; RYAN; SEBASTIAN, 1982). Nessa coexistência há inúmeras identidades que lutam pela sua existência e afirmação, as quais se revelam pelos seus valores e hábitos, pela forma de ser e agir e de falar, enfim, por aquilo que constitui e revela as pessoas como distintas. Especialmente a fala é carregada de valor social, o que freqüentemente nos leva a julgar as pessoas como pertencentes a um grupo específico, baseando-nos exclusivamente em sua fala. A diferença entre uma pronúncia padrão ou não-padrão pode assumir um significado social crucial e revelar traços identitários, o prestígio, a classe social e a competência linguística do falante. Vários estudos afirmam que há um consenso social sobre as características estereotipadas ligadas a vozes (GILES; COUPLAND, 1991). Tais julgamentos, em parte, revelam-se através de atitudes linguísticas muitas

vezes encobertas e contraditórias. Uma das técnicas usadas para acessar as atitudes lingüísticas é a técnica *matched-guise*, ou de pares falsos, criada por Wallace Lambert (1967), que a descreve da seguinte forma:

[...] envolve as reações de ouvintes (referidos como juízes) a gravações de um número de falantes perfeitamente bilíngües lendo uma passagem de dois minutos uma vez em uma de suas línguas (ex.: francês) e, depois, uma tradução equivalente da mesma passagem em sua segunda língua (ex.: inglês). Grupos de juízes são levados a ouvir essas séries de gravações e a avaliar as características da personalidade de cada falante tanto quanto possível, usando pistas de fala apenas. (LAMBERT, 1967, p.93).

Em relação a essa técnica, Fasold (1984) afirma que se a mesma pessoa, lendo em diferentes línguas, for julgada de forma diferente, provavelmente a diferença de língua deve ser o determinante desse julgamento. Fasold (1984, p.158) afirma que a maior contribuição dos estudos de atitudes lingüísticas é destacar a “importância social da linguagem”, e Omdal (1995, p.85) ressalta que eles contribuem para “a definição de comunidade de fala para a explicação da mudança e manutenção lingüística, e para questões aplicadas ao campo da comunicação intergrupo, planejamento lingüístico e educação”.

Giles, Ryan e Sebastian (1982, p.7) definem atitudes lingüísticas “como qualquer índice cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas, em direção às variedades diferentes de língua ou de seus falantes”. Tendo em vista o nosso objetivo – elicitare atitudes lingüísticas de professores de alemão frente às variedades dialetal, padrão e “mista”, e especialmente frente às transferências dialetais realizadas na produção oral, na variedade padrão – optamos por conceber atitudes à semelhança desses autores, porém como processos avaliativos interdependentes, isto é, sem separar os julgamentos da língua e dos falantes, conforme Sepé (1998).

### 1.1 As variedades lingüísticas e dimensões avaliativas

Concebemos a variedade dialetal *Hunsrückisch* conforme Altenhofen (1996) e Schneider (2007), que usam essa denominação como um termo

genérico para descrever a variedade de alemão supra-regional falada no Rio Grande do Sul e no Sul do Brasil. Essa variedade se concebe como um *continuum* dialetal que, além de sua base formada pelo contato intralingual entre o francônio-renano e o francônio-moselano, oriundo da matriz na Alemanha, engloba uma gama de elementos advindos do contato com outros dialetos alemães e, principalmente, do português. Optamos pelo *Hunsrückisch* porque ele constitui a variedade dialetal mais falada no Sul do Brasil e também por ser a variedade de alguns participantes desta pesquisa. Com o conceito de variedade “mista” nos referimos à variedade que reúne características dialetais e padrão. Apesar do conceito de “língua-mista” e “variedade mista” conter um paradoxo, visto que toda e qualquer língua ou variedade de língua pressupõe mistura, o adotamos neste estudo, porque esse conceito é amplamente usado nos estudos sobre bilingüismo, como o estudo de Damke (1997), por exemplo. A variedade “padrão” constitui a variedade lingüística que contém as formas prescritas pelas gramáticas normativas e instituições educacionais responsáveis pela padronização da língua.

Conforme Giles, Ryan e Sebastian (1982), os julgamentos dispensados às variedades de língua em uso são regulados por duas dimensões avaliativas: solidariedade e *status*. “Solidariedade” é concebida como lealdade lingüística e, segundo esses autores, geralmente vincula-se à avaliação positiva da língua ou variedade do intragrupo; compreende avaliações relacionadas à afetividade, à sociabilidade e ao comportamento dos falantes, isto é, o jeito de ser, a simpatia e amabilidade, entre outros. *Status* refere-se ao reconhecimento que a sociedade confere às pessoas em função da posição que nela ocupam (GUY, 1987). Os seus indicadores avaliativos estão relacionados à condição socioeconômica e cultural dos falantes (poder aquisitivo, capacidade intelectual, posição social, entre outros). Fundamentando-nos em Sepé (1998), também incluímos a dimensão “linguagem” para averiguar se há semelhança entre o perfil avaliativo de *status* e linguagem. Os indicadores avaliativos estão relacionados ao uso da linguagem, ao domínio do sistema e à forma de falar (como, por exemplo: correto/incorreto e bonito/feio).

## 2 Hipóteses

Nossas hipóteses referem-se às dimensões avaliativas propostas por Giles, Ryan e Sebastian (1982): (1) quanto à dimensão solidariedade, acreditamos que elas serão solidárias apenas à variedade padrão; 2) quanto à dimensão

*status*, acreditamos que as professoras avaliarão de forma positiva a variedade padrão e de forma negativa as variedades “mista” e dialetal. Talvez as professoras falantes de dialetos sejam um pouco mais solidárias e tenham atitudes menos negativas em relação a essas variedades do que as não-falantes.

### 3 Metodologia

Em nossa proposta de investigação e categorias de análise, combinamos as abordagens: normativa, metacognitiva e contextual. Segundo Barcelos (2001, p.85), “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações [atitudes lingüísticas] se inter-relacionem e se interconectem”. Na abordagem normativa optamos pela técnica *matched-guise*, na contextual usamos a observação de aulas e na metacognitiva utilizamos um questionário e uma entrevista com perguntas abertas e fechadas que levaram as docentes a refletir sobre sua atuação pedagógica como professoras de alemão. A combinação das três abordagens permitiu investigar o fenômeno por vários ângulos e, dessa forma, tornar os resultados da análise mais representativos.

#### 3.1 Geração de dados

A técnica *matched-guise* (LAMBERT, 1967) é uma técnica indireta usada para obter acesso às atitudes dos ouvintes, muitas vezes encobertas ou não verbalizadas e, até mesmo, negadas, em relação às diferentes variedades lingüísticas. Fundamentando-nos na pesquisa de Sepé (1998), utilizamos escalas semânticas diferenciais, compostas por adjetivos com significados opostos. Assim, para verificarmos o julgamento das professoras em relação às dimensões anteriormente explicadas, usamos as seguintes categorias:

- a) **Status**: pobre – rico; simples – refinado; sem instrução – instruído; incapaz para aprendizagem de línguas - capaz para aprendizagem de línguas.
- b) **Solidariedade**: antipático – simpático; rude – gentil; inseguro – seguro; arrogante – modesto.
- c) **Linguagem**: feia – bonita; desagradável – agradável; incorreta – correta; descuidada – cuidada.

A base inicial para confirmação ou não de nossas hipóteses são os

resultados obtidos através da realização da técnica *matched-guise*. Na análise desses resultados, utilizamos o “Teste Não Paramétrico Kruskal-Wallis” para testar a fidedignidade e medir a consistência entre os itens. Para testar a diferença entre os escores médios das seis versões nas três dimensões, usamos o teste *oneway*. Para os cálculos, usamos o pacote estatístico para ciências sociais (SPSS –V. 8.0).

### 3.2 Produção das variedades e gravações

Um aluno, falante de *Hunsrückisch* e cursando o 5º semestre de alemão, escreveu uma história de um minuto nas variedades “mista”, dialetal e padrão. O texto da variedade padrão foi corrigido pela professora. As três versões da mesma história foram gravadas pelo autor da história e por um aluno iniciante (1º semestre em alemão) também falante de *Hunsrückisch*. Ambos provinham de zona rural de comunidades de colonização alemã, cursavam filosofia e tinham entre 25 e 27 anos. As gravações foram organizadas de acordo com uma das sugestões do trabalho de Sepé (1998):

Versões	Variedades	Nível do aluno
1	padrão	5º
2	“mista”	iniciante
3	dialetal	5º
4	padrão	iniciante
5	“mista”	5º
6	dialetal	iniciante

Com essa ordem acreditávamos, como de fato se confirmou, que as professoras não notariam que se tratava apenas de dois e não de seis falantes, conforme havíamos informado antes da audição das fitas.

### 3.3 Sujeitos

O Curso de Línguas de nosso estudo possuía, em 2003/2, um total de oito professoras de alemão. Seis dessas professoras participaram desta pesquisa, sendo que uma delas participou apenas de um teste piloto para reformulação e adequação das questões levantadas. A aplicação ocorreu conforme a disponibilidade de horários das professoras envolvidas. Considerando o fato de que os juízos tentam projetar uma imagem de acordo com o indivíduo que está

ministrando o instrumento, determinamos uma única pessoa - neste caso, a que tem maior relação com o grupo - para ministrar as entrevistas, a técnica *matched-guise* e a observação de aulas.

### 3.4 Procedimentos

Comunicamos às professoras que ouviriam uma história contada por seis pessoas e que, ao final de cada uma, teriam em torno de três minutos para assinalar as respostas. Na primeira parte, apresentamos os adjetivos opostos com uma escala de sete pontos entre eles, o ponto central indicando indiferença ou neutralidade; os demais seriam gradativos, conforme se aproximassem do adjetivo em questão. Aqui as professoras participantes só poderiam marcar uma alternativa. A seguir, deveriam inferir alguns dados que julgassem pertinentes sobre o falante e a sua expressão oral.

Para traçarmos um perfil do grupo pesquisado, aplicamos um questionário sobre informações pessoais. Este foi seguido de entrevista, gravada em áudio, que serviu para esclarecer as dúvidas da entrevistadora sobre algumas respostas e para verificar o que as professoras achavam de seus alunos falantes de dialetos. Finalmente, visando a uma análise das atitudes de forma contextualizada, observamos cinco aulas em uma turma de alemão, nível cinco, cuja professora era falante de dialeto. Quatro alunos dessa turma falavam a variedade dialetal como língua materna.

## 4 Análise dos resultados

### 4.1 Resultados da técnica *matched-guise*

Utilizando o ‘Teste Não Paramétrico Kruskal-Wallis’ para verificar a diferença entre os escores médios das avaliações das seis versões nas três dimensões, constatamos que: (1) a dimensão solidariedade ( $p = 0,196$ ) não apresenta diferença significativa entre os escores médios das avaliações das seis versões; e (2) as dimensões *status* ( $p = 0,017$ ) e linguagem ( $p = 0,026$ ) apresentam diferença significativa entre esses escores, conforme mostram as tabelas 1, 2 e 3. (As médias seguidas pela mesma letra não diferem significativamente).



<b>Tabela 1</b>	<b>Soma SO</b>			
Versões	Variedades/ níveis		Médias <sup>1</sup>	
5	Padrão	5º	23,60	a
1	“Mista”	5º	21,00	a
3	Dialetal	5º	19,60	a
6	“Mista”	iniciante	17,80	a
2	Dialetal	iniciante	16,60	a
4	Padrão	iniciante	15,50	a

<sup>1</sup> Médias dos escores de solidariedade (SO) para as avaliações das professoras.

A tabela 1 mostra que as professoras foram solidárias na avaliação das três variedades dos dois alunos, o que contraria a nossa segunda hipótese, na qual supúnhamos que elas seriam solidárias apenas em relação à variedade padrão e não em relação às variedades “mista” e dialetal. Entretanto, observa-se que elas foram menos solidárias para com as variedades do aluno iniciante; especialmente na variedade padrão, essa diferença é bem mais acentuada.

Feitas as comparações múltiplas, observamos que na dimensão *status* há uma avaliação semelhante entre: (a) as três versões do aluno do 5º nível e, especialmente, em suas versões dialetal e padrão; e (b) as versões “mista” e padrão do aluno iniciante e a versão padrão do aluno do 5º nível. A avaliação da versão “mista” (aluno do 5º nível), no entanto, difere da avaliação de todas as versões do aluno iniciante, conforme mostra a Tabela 2:

<b>Tabela 2</b>	<b>Soma ST</b>				
Versões	Variedades/ níveis		Médias <sup>1</sup>		
5	“Mista”	5º	21.60	a	
3	Dialetal	5º	18.80	a	b
1	Padrão	5º	17.50	a	b c
2	“Mista”	iniciante	12.40		b c

<sup>1</sup> Médias dos escores de *status* (ST) para as avaliações das professoras.

Os resultados na tabela 2 mostram que na dimensão *status* a variedade “mista” foi avaliada de forma mais positiva que as variedades dialetal e padrão. Somando-se as médias dos escores de cada variedade dos dois alunos, obtém-se: 34 na variedade “mista”; 30,55 na dialetal; e 29,50 na padrão. Tais resultados contrariam a nossa primeira hipótese e sugerem que a variedade de linguagem utilizada não foi tão relevante para o julgamento das professoras

quanto à fluência comunicativa apresentada pelos falantes, uma vez que o mesmo falante (5º semestre) recebeu um julgamento mais positivo do que o aluno iniciante em todas as variedades lingüísticas. Atribuimos esse resultado a dois fatores: (a) o falante que recebeu uma avaliação mais positiva possui um conhecimento maior em alemão padrão; (b) ele é o autor e quem vivenciou a história, o que contribui para uma expressão mais fluente e para transpor mais emoções.

A tabela 3 mostra que na dimensão linguagem há uma avaliação semelhante entre: (a) as variedades “mista” e padrão do aluno do 5º nível; (b) a variedade padrão do aluno do 5º nível e as versões dialetais dos dois alunos; e (c) as três versões do aluno iniciante e a dialetal do aluno do 5º nível. Não há, porém, semelhança entre a avaliação da variedade “mista” do aluno do 5º nível e a avaliação de sua versão dialetal, e as três versões do aluno iniciante.

Soma LIN		Médias <sup>1</sup>			
Versões	Variedades/níveis				
5	“Mista” 5º	22.60	a		
1	Padrão 5º	21.40	a	b	
3	Dialetal 5º	15.50		b	c

<sup>1</sup> Médias dos escores de linguagem (LIN) para as avaliações das professoras.

Ao compararmos as médias das avaliações das três tabelas, percebemos que a dimensão solidariedade apresenta os escores médios mais altos das três dimensões, o que parece revelar uma tendência para solidariedade por parte das professoras em sua avaliação das seis versões.

No entanto, as médias das versões do aluno iniciante são as mais baixas, e especialmente na variedade padrão há uma diferença acentuada entre as médias dos dois alunos. Isso sugere que as professoras foram menos solidárias para com as versões do aluno iniciante, o que se confirma nas baixas médias das avaliações desse aluno nas dimensões *status* e linguagem. Nessas dimensões também se encontra a maior diferença entre as médias das avaliações nas variedades “mistas” dos dois alunos.

Em nossa ressalva das duas hipóteses, supúnhamos que as professoras falantes de dialetos talvez tivessem atitudes menos negativas do que as não-falantes, nas dimensões *status* e solidariedade. Em nossos questionários encontramos apenas uma professora bilíngüe em *Hunsrückisch* e alemão padrão. Comparando as marcações na escala *Likert*, observamos que os julgamentos

dessa professora são semelhantes aos das demais, o que contraria a ressalva de nossas hipóteses. Entretanto, essa professora não marcou, em nenhum momento, o ponto mais negativo na escala, o que pode ser um indício de maior solidariedade para com as variedades “mista” e dialetal.

Assim como Sepé (1998), em nosso estudo também encontramos semelhanças entre as dimensões *status* e linguagem nos escores médios das avaliações das três variedades dos dois alunos.

#### 4.2 Análise das inferências das professoras sobre o perfil dos falantes

Devido às limitações da técnica *matched-guise* solicitamos às professoras que elas fizessem algumas inferências sobre a origem, profissão, sotaque e simpatia em relação ao modo de falar dos falantes durante as audições. Como as perguntas eram abertas, categorizamos as profissões com maior ou menor escolaridade, de acordo com as respostas: (a) mais escolaridade/nível superior (+): professor e estudante; (b) escolaridade média/ensino médio ( $\pm$ ): garçom, comerciante (sem especificações) e profissional liberal; e (c) menor escolaridade/profissão que não requer muita escolaridade (-): agricultor, comerciante do interior e operário. No quadro a seguir esquematizamos as inferências dos professores sobre o perfil dos falantes nas gravações.

Quadro 1 -

	Inferências sobre o perfil dos falantes nas gravações			
	Origem?	Profissão?	Sotaque?	Gosta do falar?
Padrão	região alemã: 2 sul/Brasil: 3 interior: 5	escolaridade + $\pm$ - 3 1 4 s/r:: 2	sim: 8 pouco: 2	sim: 4 não: 5 s/r: 1
“Mista”	região alemã: 3 sul/Brasil: 3 Porto Alegre: 1 interior: 3	escolaridade + $\pm$ - 1 3 3 s/r: 3	sim: 6 pouco: 3 dialetal: 1	sim: 7 sim, c/r: 1 não: 1 s/r: 1
Dialetal	região alemã: 3 sul/Brasil: 1 Porto Alegre: 2 interior: 3 exterior: 1	escolaridade + $\pm$ - 2 2 2 s/r: 4	sim: 7 pouco: 1 dialetal: 2	sim: 3 sim, c/r: 1 não: 4 s/r: 2

**Legenda:** c/r (com restrições); s/r (sem respostas).

Primeiramente destacamos o alto número de abstenções para indicar a ‘profissão’ do falante. Nas entrevistas questionamos os motivos para essas abstenções, e a maioria justificou que não queria ser preconceituosa e rotular as pessoas pelo seu modo de falar, porém acrescentando comentários como: “pessoa simples ou parece agricultor ou pequeno comerciante de cidade do interior” (Excerto da entrevista com Meire, 23.09.2003)<sup>1</sup>. Relacionando os comentários sobre a profissão à dimensão *status*, verifica-se uma representação estereotipada do falante dialetal, como sendo uma pessoa do interior, sem posses e com pouca escolaridade. As respostas sobre a origem do falante também reiteram a idéia de pessoas simples do interior e de região de colonização alemã.

Ao relacionarmos o “gosto pelo modo de falar” com os índices da dimensão solidariedade (na seção 4.1), nos questionamos se esses índices podem ter sido encobertos pela escolha dos adjetivos, a exemplo do que constata o estudo de Sepé (1998). Com relação ao par arrogante/modesto, reiteramos a suposição de Sepé de que “arrogante” talvez tenha sido visto como “esnobe”, e “modesto” como “humilde”. A professora falante de dialeto respondeu, em dois momentos, que gostava do falar dialetal, porém restringiu esse gosto com as palavras “apesar do sotaque”. Ela demonstra solidariedade para com a sua variedade dialetal (língua materna), mas talvez o sotaque dialetal não a agrade em função de ter aprendido a variedade padrão, que tem maior prestígio. Além disso, como professora de alemão padrão ela pode sentir-se na obrigação social e institucional de demonstrar *status* e/ou solidariedade para com a variedade padrão. Uma outra razão para isso poderia ser o fato de ela talvez acreditar que a entrevistadora não gostasse do sotaque dialetal, uma vez que não fala a variedade dialetal; nesse caso, com o “apesar do sotaque”, a professora tenta agradá-la, pois as identidades e os significados sociais sempre são co-construídos na interação pelos interlocutores e dentro de contextos interacionais. Além disso, a entrevista constitui uma relação assimétrica por definição, na qual o entrevistador - assim como o professor em sala de aula - até certo ponto, controla os tópicos, os significados a serem construídos e, por extensão, as identidades que podem emergir.

---

<sup>1</sup> Nos comentários dos participantes utilizamos pseudônimos, conforme é recomendado pelos estudos etnográficos. (ERICKSON, 1989, p.250-254).

### 4.3 Perfil das professoras

Através do questionário obtivemos a informação de que todas as professoras são de cidades do interior do Rio Grande do Sul. Uma delas indicou ser falante de dialeto e outra aprendeu alemão padrão em casa; além destas, outras duas aprenderam alemão padrão na escola desde o Ensino Fundamental, sendo que apenas uma o aprendeu em fase adulta, na Alemanha. Quanto à formação acadêmica das professoras, uma cursou Licenciatura e as demais fizeram Bacharelado em Letras (tradutoras de alemão/português). Todas concluíram a graduação entre 1998 e 2003, sendo que quatro delas têm mais de cinco anos de experiência como professoras e apenas uma está lecionando alemão pela primeira vez.

A professora com formação em Licenciatura e, coincidentemente, sem contato com a variedade dialetal quando criança, não marcou nenhum dos pontos negativos da escala em todas as dimensões avaliativas e variedades linguísticas. A sua avaliação dos falantes e de sua linguagem foi predominantemente positiva, com índices que destoam das respostas das demais professoras. Acreditamos que a sua avaliação positiva se justifique pela sua formação acadêmica, a qual pode tê-la sensibilizado para julgar bem todas as variedades de uma língua ou para ter um discurso de valorização, ratificado ou não em sua atuação pedagógica. Por razões de ordem prática, não pudemos observar as aulas dessa professora. Com relação às respostas das demais entrevistadas, acreditamos que a sua formação acadêmica (Bacharelado) não tenha contribuído para a construção de um discurso de valorização das variedades, pois também afirmaram que não houve discussões sobre questões de ensino/aprendizagem de alemão em sua formação acadêmica.

### 4.4 Observações e entrevistas

Com o intuito de analisar as atitudes de forma contextualizada – possibilitando uma interpretação mais precisa dos dados, assim como uma interpretação mais precisa dos mesmos – e confirmar ou não os resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas, realizamos cinco observações na turma da professora falante da variedade dialetal. Um dos pontos que pudemos enfocar na observação diz respeito às ações da professora, que constantemente ressaltava e corrigia as produções dialetais de seus alunos:

Há oito alunos em aula e a professora solicita que, em duplas, vejam algumas figuras do livro e pensem no que pode dar medo. Ela circula e conversa com as duplas. Uma das alunas fala sobre a figura e situações de medo, usando algumas palavras em dialeto. A professora a corrige, dizendo que é dialeto e a aluna afirma que falou para mim, pois ela sabia que eu estava interessada nos falantes de dialeto. A professora afirma que eu não entendo dialeto, escreve no quadro a palavra correspondente em alemão padrão: *bange*, e afirma que se trata de uma palavra antiga que não se usa mais” (Diário de Campo, pesquisadora, 18.08.2003).

Nessa turma, com base nos dados de sala de aula, parece-nos que o falar dialetal só é aceito em seu meio (em uma região de colonização alemã, por exemplo), pois em sala de aula ele é percebido como sendo inadequado e deve ser corrigido. Os estudos de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), comentados anteriormente, destacam que os conflitos entre a cultura da escola e a do aluno conduzem à desvantagem do aluno de cultura desprestigiada e podem prejudicar o seu desempenho. Ao corrigir constantemente a produção dialetal do aluno, o professor pode estar negando a cultura desse aluno e as suas contribuições em sala de aula, o que poderá desmotivá-lo para aprender a língua padrão.

As entrevistas foram gravadas em áudio e visavam à confirmação ou não dos dados obtidos através dos questionários e da técnica *matched-guise*. Nelas observamos que as professoras confirmam algumas das concepções que transparecem em suas escolhas na escala *Likert*, conforme mostraremos a seguir.

A professora formada em Licenciatura manteve uma atitude positiva em relação aos alunos falantes de dialetos durante a conversa. Essa posição pode ser percebida, por exemplo, quando ela comenta sobre como corrigir (ou não) os alunos falantes de dialetos:

[...] não, não consigo, tanto que quando alguém vem falar *Minchen*, eu digo, olha na linguagem oral culta que a gente aprende a fonologia é *München*”, mas as pessoas de lá que falam dialeto também vão falar *Minchen*, *Min-*. Não há problema, eu não corrijo não, até mesmo porque eu acho que isso acaba reprimindo o aluno, então deixo o aluno falar assim, só explico como seria. (Excerto da entrevista com Lisa, 19.09.2003).

A professora com menos experiência no ensino da língua alemã afir-

mou que teve dificuldades em responder aos questionários devido à sua restrita experiência, mas valoriza a pronúncia dialetal: "... é uma coisa de simplicidade que me agrada, não me choca; a pronúncia é melhor, não me incomoda ouvir" (Excerto da entrevista com Lara, 25.09.2003). Nota-se aqui que a agradabilidade, o gosto pela língua estão associados à idéia de simplicidade, o que pode indicar um caminho de investigação que justifique os índices negativos da dimensão *status* e os positivos da dimensão solidariedade.

Uma outra professora demonstra desprezo pelo falar dialetal e pelo sotaque de uma aluna: "Eu acho terrível e ela tem muita resistência em mudar também, muita resistência" (Excerto da entrevista com Olga, 28.09.2003). Porém, ao mesmo tempo ela também reconhece algumas vantagens desses alunos: "Eu me impressiono com a colocação de verbos, por exemplo, nas frases eles fazem tudo muito direitinho (pausa/ininteligível), está muito distante do falante de português, isso é legal de ver".

A idéia de achar que o aluno deve perder o sotaque dialetal, mesmo reconhecendo as vantagens desse aluno, é expressa por Meire:

[...] sotaque do dialeto, bem forte, ele é bem presente, inclusive para perder na verdade esse sotaque é difícil [...]. Quando aprendem a língua, o alemão padrão, eles aprendem a pronúncia do alemão padrão. Ela, a pronúncia, é correta... é diferente do falante brasileiro. (Excerto da entrevista com Olga, 27.09.2003).

Em suas respostas aos questionários, Meire e Olga também mostraram julgamentos oscilantes entre o positivo e o negativo, avaliando a fala do aluno iniciante com índices menos positivos.

A professora falante de dialeto parece sentir questionado o seu sotaque dialetal e, talvez por isso, também ache importante a perda desse sotaque:

Eu acho que eu não, não tenho muito sotaque no alemão. Na minha cabeça são duas línguas completamente diferentes, o dialeto e o alemão padrão, o *Hochdeutsch*. Eu consigo distinguir as duas mas (pausa) uma brasileira, sei lá. Uma professora de alemão aqui, que não seja alemã, de repente, não percebe a diferença. (Excerto da entrevista com Rosa, 30.09.2003).

Em suma, nos comentários acima, as professoras reconhecem as facilidades que os falantes de dialetos têm em relação aos demais colegas, mas a maioria demonstra querer que o aluno mude o seu sotaque. O sotaque marca

a origem, a história de vida de cada pessoa. Querer apagá-lo leva a crer que aprender uma língua implica, necessariamente, perder a nossa marca pessoal. Portanto, as atitudes lingüísticas das professoras revelam a tentativa de apagar marcas identitárias de seus alunos, contribuindo assim para a desconstrução identitária dos alunos falantes de dialetos através da discriminação das variedades dialetais e de seus falantes.

### Considerações finais

Este estudo inicial visa a testar hipóteses e categorias de análise e embasar um estudo futuro. Nele investigamos atitudes lingüísticas de professoras de alemão em um Curso de Línguas em Porto Alegre - RS, verificando como eles julgam o falar dialetal de seus alunos na aprendizagem do alemão padrão. Para isso, utilizamos a técnica *matched-guise*, questionários, entrevistas e observações em sala de aula.

A técnica *matched-guise* permite certo controle da variável a ser julgada, mas apresenta limitações, pois ao partir de adjetivos pré-estabelecidos, direciona fortemente os juízos. Além disso, muitas vezes não existe um adjetivo oposto adequado, ou os adjetivos usados são interpretados diferentemente, como deve ter ocorrido com o par arrogante/modesto na dimensão solidariedade. Neste trabalho constatamos que o grau de relação do par arrogante/modesto para com os demais itens dessa dimensão é muito baixo; portanto, se o tirássemos, melhorariamos o Alpha.

Também observamos em nossa investigação que a técnica *matched-guise* não permite investigar a naturalidade da expressão oral, uma vez que o aluno iniciante e sem relação afetiva com a história recebeu índices mais negativos em todas as variedades nas dimensões *status* e linguagem. Tais resultados sugerem que, neste caso, as variedades lingüísticas não foram tão relevantes para o julgamento das professoras quanto à compreensão lingüística desse falante, o que justificaria a avaliação negativa da variedade padrão do aluno iniciante nas referidas dimensões.

Na dimensão solidariedade, a inesperada média positiva da variedade dialetal se confirma nos comentários das professoras nas entrevistas, quando justificam a escolha da profissão afirmando que não queriam ser preconceituosas e rotular as pessoas pelo seu modo de falar, acrescentando comentários como: “pessoa simples ou parece agricultor ou pequeno comerciante de cidade



do interior” (Meire). Tais comentários sugerem que talvez tenha havido um encobrimento de suas atitudes na escolha dos adjetivos, o que apontaria para uma visão estereotipada em relação ao falante dialetal, uma pessoa simples e com pouca instrução, cuja linguagem (especialmente seu sotaque) não parece adequada em um ambiente de ensino.

Na geração e avaliação dos dados percebemos o quão difícil é trabalhar com atitudes linguísticas, uma vez que elas muitas vezes são inconscientes e/ou contraditórias. Todavia, essas dificuldades ressaltam justamente a importância dos estudos de atitudes linguísticas, pois eles contribuem para compreender as representações subjacentes à atuação docente, possibilitando detectar, entre outros aspectos, preconceitos linguísticos em relação às variedades linguísticas e aos seus falantes. Tais preconceitos são muitas vezes desvelados por visões estereotipadas que podem contribuir para a desvalorização de variedades dialetais e, por extensão, de marcas identitárias, especialmente no que se refere ao sotaque dialetal. Tais estudos podem ajudar também na elaboração de programas de formação de professores de LE, no sentido de auxiliá-los em sua atuação didática e na co-construção do conhecimento em sala de aula.

Constatamos que as diferentes representações demonstradas pelas atitudes linguísticas frente à produção oral dos alunos, falantes de dialetos, não parecem ser primordialmente linguísticas, mas sim identitárias e socialmente construídas na interação entre os interlocutores, com base em diferentes concepções culturais e experiências de vida. Isso transparece na desvalorização do falar dialetal: especialmente em relação ao sotaque, parece haver um apagamento de traços identitários dos alunos por parte das professoras, o qual pode desmotivar os alunos falantes de variedades dialetais para o aprendizado da variedade padrão. A variedade do aluno deve constituir uma ponte para chegar à variedade padrão. Atitudes linguísticas do professor podem reforçar a identidade cultural e linguística do aluno ou pô-la em risco: o respeito aos traços identitários que transparecem na interação em sala de aula é fundamental para que ocorra empatia entre professor e aluno, o que pode facilitar a aprendizagem.

## Referências

ALTENHOFEN, C. V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996. 444p. (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung, 21).

- AMMON, U.; KNOOP, U.; RADTKE, I. (Hrsg.). *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik: theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Basel: Beltz, 1978.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas. *Estado da Arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BORTONI, S. M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-144.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I., ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.
- DAMKE, C. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbra-silien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik, Bd. 190).
- ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La Investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.
- FASOLD, R. W. Language attitudes. In: \_\_\_\_\_. *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell, 1984. cap. 6. p. 145-179.
- FRASER, C.; SCHERER, K. R. *Advances in the social psychology of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- GILES, H.; RYAN, E. B.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, H.; RYAN, E. B. (Ed.). *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London: Edward Arnold, 1982. cap. 1. p.1-19.
- GILES H.; COUPLAND N. *Language: contexts and consequences*. Pacific Grove (Ca): Brooks Cole, 1991.
- GUY, G. Language and social class. In: NEWMAYER, F. J. (Ed.). *Linguistics: the Cambridge survey*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, v. 4: Language: The social-cultural context.
- HARKLAU, L. From the “good kids” to the “worst”: representations of english language learners across educational settings. *TESOL Quarterly*. 34, 1, p. 35-67, 2000.
- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 267-302.
- LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, XXIII, n. 2, 1967.

McNAMARA, T. Theorizing social identity: what do we mean by social identity? *The Forum. TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, 1997.

OMDAL, H. Attitudes toward spoken Norwegian. *International Journal of Sociology of Language* 115, p.85-106, 1995.

SCHNEIDER, M. N. *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEPÉ, C. P. *Português falado: um estudo de atitudes com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 1998. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SHUY, R. W.; WILLIAMS, F. Stereotyped attitudes of selected English dialect communities. In: SHUY, Roger W.; FASOLD, Ralph W. (Orgs.). *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press, 1973. p.85-96.

Recebido para publicação em 20 de agosto de 2008.

Aceito para publicação em 30 de setembro de 2008.