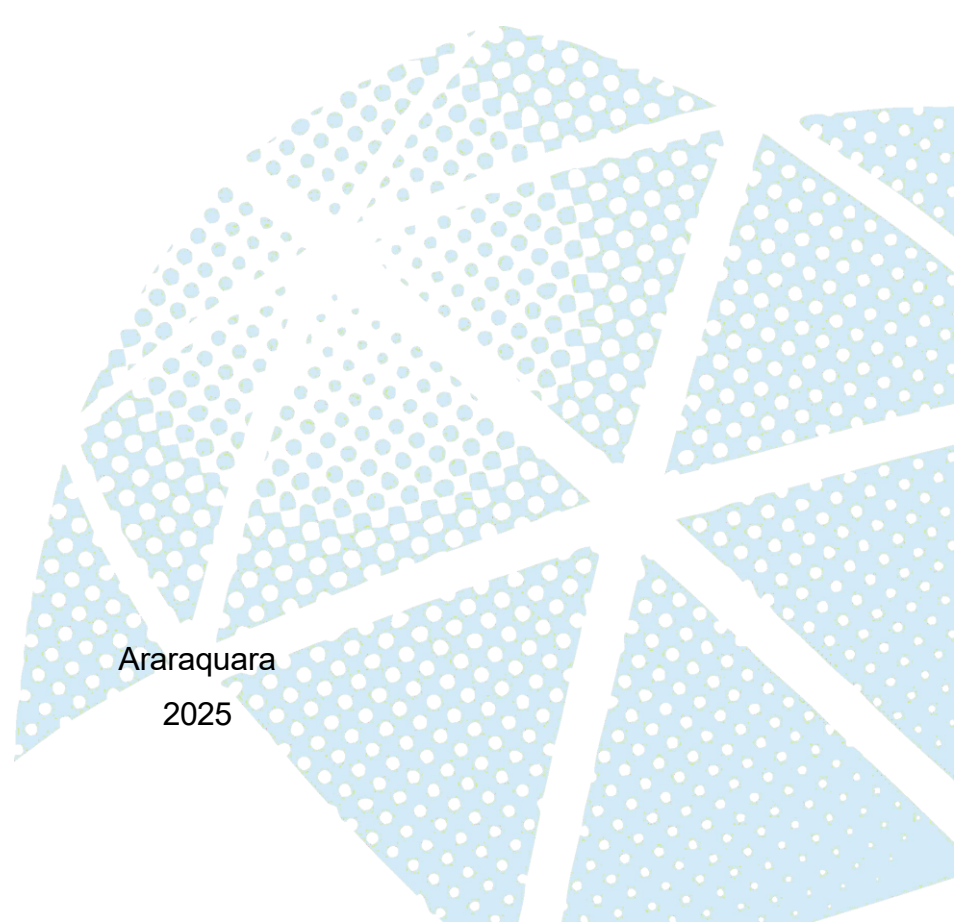


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

NATÁLIA FONTE BOA ROMUALDO

PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: a influência de mídias nacionais na aquisição do português
brasileiro

Araraquara
2025



NATÁLIA FONTE BOA ROMUALDO

**PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA:** a influência de mídias nacionais na aquisição do português
brasileiro

Dissertação de mestrado apresentada
à Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e
Letras, Araraquara, para obtenção do
título de grau acadêmico Mestra em
Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Análise
Fonológica, Morfossintática,
Semântica e Pragmática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana
Bertucci Barbosa

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Nildiceia
Aparecida Rocha

Fomento: Capes e Capes-Print

Araraquara

2025

R767p Romualdo, Natália Fonte Boa
Percepções de aprendizes de Português como Língua
Estrangeira : a influência de mídias nacionais na aquisição do
português brasileiro / Natália Fonte Boa Romualdo. --
Araraquara, 2025
120 p. : tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Juliana Bertucci Barbosa
Coorientadora: Nildiceia Aparecida Rocha

1. Língua portuguesa Estudo e ensino Falantes estrangeiros.
2. Sociolinguística. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos
pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A presente investigação possui impacto social relevante, especialmente no que tange à promoção de uma educação linguística mais inclusiva e sensível à diversidade cultural e linguística. Ao analisar as percepções de aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE) sobre o uso de mídias brasileiras no processo de aprendizagem do idioma, este estudo revela como recursos informais – sobretudo músicas e novelas – podem favorecer a aquisição do português brasileiro (PB) de maneira mais autêntica e contextualizada. Tal mapeamento não apenas amplia a compreensão acadêmica sobre o papel das mídias no ensino de línguas, como também oferece subsídios práticos para professores e instituições de ensino que atuam com estrangeiros, possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas às vivências dos alunos. Dessa forma, a pesquisa contribui para a construção de práticas educacionais mais democráticas, que reconhecem e legitimam os saberes adquiridos fora do ambiente escolar. Além disso, os resultados apresentados dialogam diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente aqueles voltados à educação de qualidade (ODS 4) e à redução das desigualdades (ODS 10). Ao propor caminhos para uma aprendizagem mais acessível, contextualizada e representativa da pluralidade sociolinguística brasileira, a pesquisa fortalece a construção de um ambiente educativo que acolhe e valoriza a diversidade linguística e cultural dos aprendizes de português como língua estrangeira.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This investigation presents a significant social impact, particularly with regard to the promotion of a more inclusive language education that is sensitive to cultural diversity. By examining the perceptions of learners of Portuguese as a Foreign Language concerning the use of Brazilian media in the language learning process, the study highlights how informal resources—especially music and soap operas—can facilitate the acquisition of Brazilian Portuguese in a more authentic and contextualized manner. This mapping not only enhances academic understanding of the role of media in language teaching but also provides practical support for educators and institutions working with international students, enabling the development of pedagogical strategies aligned with learners' lived experiences. In this way, the research contributes to the construction of more democratic educational practices that recognize and legitimize knowledge acquired outside formal educational settings. Moreover, the findings align with the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs), particularly those focused on quality education (SDG 4) and the reduction of inequalities (SDG 10). By proposing pathways toward a more accessible, contextualized, and representative approach to the sociolinguistic plurality of Brazil, this study strengthens the development of an educational environment that embraces and values the linguistic and cultural diversity of learners of Portuguese as a foreign language.

NATÁLIA FONTE BOA ROMUALDO

**PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: a influência de mídias nacionais na aquisição do português
brasileiro**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau
acadêmico Mestra em Linguística e Língua Portuguesa. Área de concentração:
Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Data da defesa: 30/05/2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

Prof.^a Dr.^a Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira

Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos - Universidade do Minho

Prof.^a Dr.^a Maíra Sueco Maegava Córdula

Núcleo de Língua Inglesa - Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Barbosa Vidal

Departamento de Linguística e Língua Portuguesa - Universidade
Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Talita de Cassia Marine

Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia

Dedico este trabalho a todos que acreditaram em mim até mesmo quando eu ousei não acreditar. Dedico às minhas famílias-refúgio, aos meus amigos-apoiadores, à minha orientadora-inspiração. Dedico à Natália que sonhou muito em chegar até aqui e já almeja novas realizações. Dedico, sobretudo, a cada estudante que passou pela minha sala de aula, mostrando-me que os desafios valem a pena se o fim é a educação.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é, para mim, a celebração de um caminho trilhado com coragem, com dúvidas, com descobertas, com dedicação e, principalmente, com amor.

Agradeço, com todo o coração, às mulheres que marcaram minha trajetória: minha mãe, minhas amigas e, especialmente, minhas professoras. Mulheres que me ensinaram, cada uma a seu modo, que é possível ocupar espaços acadêmicos com dignidade, sensibilidade e força. Mulheres que abriram caminhos, quando muitos ainda estavam fechados; que foram farol quando tudo parecia nebuloso. Carrego comigo um pedaço de cada uma, e este trabalho também é delas.

À minha orientadora, minha gratidão por confiar no meu percurso, por caminhar ao meu lado com generosidade e firmeza, e por me lembrar constantemente da importância de olhar para o conhecimento como uma construção constante, coletiva e humana.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (processo 88887.848341/2023- 00) e, agradeço, também, ao programa Capes-PrInt pelo apoio financeiro (processo 88887.976747/2024-00), que tornou possível a minha capacitação internacional – uma experiência transformadora, acadêmica e pessoalmente.

E a quem caminhou ao meu lado nos dias mais difíceis, oferecendo silêncio ou palavra, meu amor e minha gratidão.

Este trabalho é uma conquista pessoal, mas também é coletivo. É a prova de que quando somos guiadas com afeto, representatividade e apoio, conseguimos não só chegar, mas transformar o caminho.

RESUMO

Diferentes tipos de mídia têm sido utilizados no ensino de português como língua materna e, por essa razão, ao longo dos anos, muitos estudos científicos têm se dedicado a investigar a efetividade de tal estratégia didática. Por outro lado, mesmo que algumas mídias também venham sendo incorporadas às aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE), ainda são poucos os trabalhos da academia que visam compreender se elas, de fato, contribuem para a aprendizagem/aquisição do idioma. Neste viés, a proposta deste trabalho é, inicialmente, identificar quais são as mídias brasileiras mais usadas pelos estrangeiros que residem na cidade de Uberaba, Minas Gerais, e que são estudantes do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); e, investigar se, na percepção dos participantes, essas mídias contribuem (ou não) para a aprendizagem do português brasileiro (PB). Essa pesquisa foi realizada por meio da elaboração e aplicação de questionários *on-line* criados no *Google Forms*, impressos e aplicados aos respondentes de forma presencial. A partir desse tipo de pesquisa, esperamos identificar, principalmente, quais são as principais mídias usadas pelos estrangeiros e se eles percebem a contribuição delas para a aprendizagem do PB, seja por meios formais (ex. durante as aulas tradicionais) ou informais, no contato com músicas, filmes, novelas, por exemplo, em suas rotinas extra sala de aula. Além disso, o mapeamento dessas mídias poderá ser profícuo para a futura produção e requisição de atividades, inclusive em cursos formais de ensino do PLE, que envolvam o contato com algum tipo de mídia que seja apontada como mais usada e produtiva aos estrangeiros investigados, configurando, assim, um recurso pedagógico informal e autêntico. Nesse sentido, este trabalho também contribui para os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) da ONU, na tentativa de diminuir as desigualdades por meio de uma educação de qualidade que seja condizente à realidade linguística diversa do Brasil.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Percepções sociolinguísticas; Mídias; Aprendizagem informal.

ABSTRACT

It is well established that different types of media have been employed in the teaching of Portuguese as a first language. Consequently, over the years, numerous scientific studies have focused on investigating the effectiveness of this didactic strategy. However, although certain forms of media have also been integrated into Portuguese as a Foreign Language (PFL) classes, academic research aiming to understand whether such media actually contribute to language learning/acquisition remains limited. In this context, the objective of this study is, first, to investigate which Brazilian media are most frequently used by foreign nationals residing in the city of Uberaba, Minas Gerais, who are students at the Language Center of the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM); and second, to analyze whether, in the participants' perception, these media contribute (or not) to the learning of Brazilian Portuguese (BP). This research was conducted through online questionnaires created via Google Forms, which were printed and administered to respondents in person. Through this type of study, we aim primarily to identify the main types of media consumed by foreign learners and to assess whether they perceive these media as contributing to their learning of BP—whether through formal means (e.g., during traditional classroom instruction) or informal exposure, such as engagement with music, films, soap operas, and other media in their everyday lives outside the classroom. Furthermore, mapping these media may prove valuable for the future development and implementation of learning activities, including in formal PFL courses, that incorporate media identified as both commonly used and productive by the foreign learners under investigation. Such integration would thus represent an informal and authentic pedagogical resource. In this sense, the present study also aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly in striving to reduce inequalities by promoting inclusive, quality education that reflects the diverse linguistic reality of Brazil.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; Sociolinguistic Perceptions; Media; Informal Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Página inicial do PPPLE.....	26
Figura 2. Página de acesso do utilizador do PPPLE	27
Figura 3. Círculo permanente de práticas sociolinguísticas	48
Figura 4. Pergunta 15 do questionário 01	55
Figura 5. Pergunta 6 do teste piloto TPS	55
Figura 6. Pergunta 6 do TPS oficial.....	56
Figura 7. Pergunta 14 do teste piloto TPS	56
Figura 8. Pergunta 14 do TPS oficial.....	56
Figura 9. Pergunta 16 do teste piloto TPS	57
Figura 10. Pergunta 16 do TPS oficial.....	57
Figura 11. Mapa da cidade de Uberaba - MG	59
Figura 12. Divulgação do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos” nas redes sociais do Nucli UFTM.....	63
Figura 13. Top 5 artistas mais escutados em 2022	76
Figura 14. Fragmentos da música “Leão”, interpretada por Marília Mendonça	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Nacionalidades/períodos durante a imigração para o Brasil nos séculos XIX e XX.....	30
Tabela 2. Mesorregiões de Minas Gerais.....	35
Tabela 3. Perfil dos participantes da pesquisa	65
Tabela 4. Perfil dos respondentes do TPS	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Siglas relevantes para o ensino de língua portuguesa em diferentes contextos	22
Quadro 2. Quantidade aproximada de termos citados em trabalhos no Google Acadêmico.....	23
Quadro 3. Nacionalidade dos habitantes de Uberaba em 1909	36
Quadro 4. Ocupações profissionais mais citadas pelos imigrantes em Uberaba	37
Quadro 5. O que os brasileiros pensam sobre a língua portuguesa (resultados da primeira página na internet).....	38
Quadro 6. O que os estrangeiros pensam sobre a língua portuguesa (resultados da primeira página na internet).....	40
Quadro 7. Perfil dos informantes da pesquisa de Barbosa e Freitas (2021)	51
Quadro 8. Perfil dos informantes da pesquisa de Barbosa e Fonte Boa (2022)	52
Quadro 9. Cursos oferecidos pela UFTM em diferentes níveis	61
Quadro 10. Informações sobre as cenas de novelas usadas no TPS	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Nível de proficiência que cada estrangeiro atribuiu a si próprio.....	68
Gráfico 2. Mídias acessadas pelos participantes da pesquisa	69
Gráfico 3. Mídias acessadas pelos participantes da pesquisa para aprender português	70
Gráfico 4. Gêneros musicais brasileiros ouvidos pelos respondentes	71
Gráfico 5. Questão 01 TPS	77
Gráfico 6. Questão 02 TPS	77
Gráfico 7. Questão 03 TPS	77
Gráfico 8. Respostas da questão 18 do TPS	95

Sumário

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA	24
2.2 OS ESTRANGEIROS NO BRASIL	28
2.2.1 Panorama migratório no estado de Minas Gerais	33
2.3 DA TEORIA DA VARIAÇÃO À SOCIOLINGUÍSTICA DA PERCEPÇÃO: PERCURSOS TEÓRICOS	38
2.3.1 Direto da fonte: um retorno necessário à Teoria da Variação Laboviana	41
2.3.2 Percepção, avaliação, atitude e crença sociolinguísticas	46
2.3.3 Sociolinguística Variacionista e ensino de língua portuguesa	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 MOTIVAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	53
3.2 SOBRE AS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO	54
3.2.1 Aplicação de testes pilotos	54
3.2.2 Seleção dos informantes da pesquisa	57
3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LUGAR DA PESQUISA: UBERABA E NUCLI UFTM	59
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
4.1 QUESTIONÁRIO 1	64
4.1.1 Perfil dos participantes da pesquisa	64
4.1.2 Respostas sobre a língua e/ou acesso a ela	66
4.1.3 Sobre o acesso às mídias	68
4.2 QUESTIONÁRIO 2	74
4.2.1 Perfil dos respondentes do TPS	74
4.2.2 Sobre músicas brasileiras	75
4.2.3 Sobre novelas brasileiras	85
4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICES	109

APÊNDICE 1	109
APÊNDICE 2	112
APÊNDICE 3	116

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela língua portuguesa ampliou-se, segundo Oliveira (2013), principalmente, no período pós 2004. Além disso, atualmente, o português é falado em cinco continentes por aproximadamente 261 milhões de pessoas¹. Esses números indicam que 3,7% da população mundial fala português. Considerando ainda dados divulgados pelo Instituto Camões em 2022, a língua portuguesa é o quarto idioma mais falado como língua materna, após o mandarim, o inglês e o espanhol.

Dentro desse cenário mundial do português surgem algumas siglas cujo objetivo principal é caracterizar o ensino-aprendizagem desse idioma na perspectiva de língua não materna. Entre elas estão PLN, PLM, PHL, PSL, PL2, PL2E, PSLS, PBSL, PTL, PLMN, PFOL, PLA, PBLA, PPP, PFE, PLAc, PLV, PI, PBE e, finalmente, PLE. Embora, no decorrer deste trabalho, traremos definições de cada uma delas, destacamos a última: Português como Língua Estrangeira (PLE), terminologia adotada nesta dissertação, visto que é a mais utilizada no meio acadêmico e na Rede Andifes Nacional de especialistas em línguas estrangeiras do Idioma sem Fronteiras (IsF) ao qual o Núcleo de Línguas (Nucli) faz parte.

Independentemente da sigla selecionada, o que não se pode negar é que a língua portuguesa está cada vez mais em contato com outras línguas e, também, cada vez mais difundida em diferentes espaços, contextos políticos, sociais, históricos e culturais. Sendo assim, ao que parece, o cenário descrito é favorável tanto para a promoção da variação linguística - visando possíveis empréstimos e influências entre línguas -, quanto para o estudo das percepções que tais aprendizes possuem não só da língua portuguesa, especialmente a variedade do Brasil, mas também da cultura e dos próprios brasileiros. Em resumo: um prato cheio para a Sociolinguística.

A relação fecunda entre o Português como Língua Estrangeira e a Sociolinguística tem sido ilustrada por diferentes pesquisadores e em variados contextos, como em Soares e Ramos (2016), Huback (2022), Oliveira e Silva

¹ Dados do Museu da Língua Portuguesa (MLP): <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/i-seminario-viagens-da-lingua/>.

(2023), que tinham como foco investigativo a variação linguística em livros didáticos de PLE; em cursos elementares de PLE; e em aulas de PLE, respectivamente. Há, também, outros trabalhos direcionados pelo viés da Sociolinguística da Percepção, como Barbosa e Freitas (2021) que analisaram quais eram as atitudes e as percepções linguísticas dos estudantes em mobilidade na Universidade de Aveiro em relação às variedades brasileira e europeia; e Barbosa e Fonte Boa (2022), cujo foco foram as percepções e as avaliações subjetivas evidenciadas nas respostas de um teste desenvolvido e aplicado pelas autoras a estrangeiros que estudam ou já estudaram o português brasileiro (PB).

Detalhes desses estudos serão apresentados posteriormente, na seção de referencial teórico, entretanto cabe mencionar o que nos chamou a atenção, no último artigo, de Barbosa e Fonte Boa (2022, p. 03): a constatação de que "os estrangeiros se baseiam em conhecimentos adquiridos sobre o PB em meios midiáticos (como jornais, novelas etc.).".As autoras ainda apresentam um trecho de escrita de um dos estrangeiros participantes da pesquisa em que ele relaciona o áudio disponível no teste de percepções com o que ele havia ouvido em novelas e filmes brasileiros. Diante disso, conforme as próprias autoras sugerem, faz-se necessária a investigação da influência das mídias no processo de aprendizagem do português brasileiro (PB) para "repensarmos as imagens do PB e da nossa cultura" (Barbosa; Fonte Boa, 2022, p. 8) que chegam aos aprendizes do idioma.

Tendo em vista os resultados obtidos pelas autoras referidas e na pesquisa atual, destacamos os meios midiáticos, sobretudo a internet enquanto suporte para outros canais, como recursos informais de aprendizagem promissores para a aquisição da língua portuguesa falada no Brasil. Em seus estudos, Viana (2009) define os conceitos de aprendizagem formal e informal, bem como evidencia o papel de cada uma na formação dos estudantes em qualquer área do conhecimento. Para ela, "a educação formal refere-se ao ensino proporcionado pela escola, assente no modelo escolar, que integra programas e horários à priori, processos avaliativos e processos de certificação". Ou seja, nesse modelo, os caminhos para a aprendizagem são definidos por outros.

Todavia, a aprendizagem informal acontece de forma inconsciente ou não intencional, sem estrutura pré-definida ou cronogramas estabelecidos por outrem. O foco está nos processos de autoformação, heteroformação e

ecoformação em diferentes contextos, sejam eles familiares, profissionais, momentos de lazer, entre outros.

(...) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho, no lazer; a partir do exemplo e das atitudes da família e dos amigos; das viagens, lendo jornais e livros, ou escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, nem sistematizada, nem sequer muitas vezes, intencional, mas constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa – mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”. (Coombs, 1985, cit. Pain, 1990 in Canário, 2000, p.82).

Partindo dessas reflexões, e visando responder a pergunta de pesquisa “Quais mídias são mais acessadas pelos estrangeiros estudantes do Nucli/UFTM?”, o objetivo geral desta pesquisa corresponde a investigar quais mídias brasileiras são mais utilizadas por estrangeiros residentes na cidade de Uberaba, Minas Gerais, que foram estudantes dos módulos II e III do curso “Escrita e Produção de Textos em Português: Primeiros Passos”, promovido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), e verificar se, na percepção desses participantes, tais mídias contribuem para o reconhecimento de características das variedades do Português Brasileiro (PB).

Além desses objetivos gerais, temos como específicos:

- a) analisar se, na percepção dos participantes da pesquisa, as mídias mais acessadas contribuem ou não para a aquisição do português como língua não materna.
- b) Investigar se, na percepção dos participantes da pesquisa, determinadas estruturas linguísticas presentes na ferramenta de pesquisa são mais ou menos “corretas” que as demais, podendo assim, inferir sobre crenças que os aprendizes tem das variedades do PB.

Para atingirmos nossos objetivos, esta dissertação foi organizada em 3 (três) partes, além da introdução, considerações finais, referências bibliográficas e apêndices. Na primeira seção, descrevemos os principais aparatos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa e o diálogo de alguns resultados de pesquisas precedentes que demonstram a produtiva relação entre a Sociolinguística da Percepção e o PLE. A ênfase dessa parte é dada tanto para os estudos das

percepções sociolinguísticas - com base nos trabalhos de (Barcelos (2004), Freitag et al (2016), Oushiro (2018), Sene (2019) e Ghessi-Arroyo (2024) -, quanto para a discussão a respeito do status da língua portuguesa no mundo e de sua crescente demanda de aprendizado. Comentamos, também, sobre dados migratórios no território brasileiro, bem como a escolha da sigla PLE em detrimento das demais possibilidades.

Na segunda seção, detalhamos os procedimentos metodológicos, etapas da pesquisa e local da pesquisa, situando o Núcleo de Línguas e a universidade na qual foi realizada a pesquisa, bem como a seleção dos informantes e o perfil social dos aprendizes entrevistados. Depois detalhamos os dois questionários utilizados como ferramentas de pesquisa neste trabalho, explicando como foram confeccionados, quais eram as questões disponíveis e como foram aplicados. Por fim, na terceira seção, apresentamos a análise e a sistematização dos resultados obtidos.

Cabe mencionar que, embora existam muitos estudos a respeito da variação linguística no contexto do português como língua não materna, há escassez de estudos que buscam investigar as percepções sociolinguísticas de aprendizes de PLE, não somente em relação à língua estudada, mas também aos aspectos culturais de seus falantes nativos. Mais raras ainda são as pesquisas a respeito da influência das mídias brasileiras enquanto recursos informais de aprendizagem no processo de aquisição do PB que consideram a opinião dos próprios estudantes.

Dessa maneira, pensando nessas considerações, para o campo do conhecimento sobre a Sociolinguística da Percepção no contexto do PLE, esta pesquisa pode ser mais uma contribuição, inovando ao buscar investigar se as mídias brasileiras contribuem ou não para a aquisição do português que se fala no Brasil e corroborando para uma educação de qualidade, capaz de reduzir as desigualdades e de promover paz, justiça e instituições fortes - três dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (Onu).

A partir das reflexões apresentadas, torna-se necessário aprofundar a discussão por meio de embasamento teórico que sustente as análises propostas nesta pesquisa. Para isso, o referencial teórico a seguir aborda conceitos fundamentais relacionados ao ensino de português como língua adicional, ao

papel das mídias no processo de aprendizagem linguística e à diversidade das variedades do Português Brasileiro, oferecendo suporte para a compreensão dos dados e para o alcance dos objetivos traçados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma pesquisa na internet, mesmo que superficialmente, buscando por “a língua portuguesa no mundo”, por exemplo, podemos ter acesso a várias notícias que relatam o aumento da procura pelo idioma. Além disso, tais informações trazem dados otimistas em relação ao alcance do português em um futuro próximo, como no caso da matéria veiculada pelo site *Nações Unidas Brasil*, cujo título anuncia que “Mundo terá mais de 500 milhões de falantes de português até o final do século, diz CPLP”.

Esse interesse em aprender a língua portuguesa intensificou-se no século XXI, especialmente a partir do período pós-2004, diante da ampliação do letramento da população, da inserção dos países na sociedade internacional, do crescimento da classe média, criando uma produção e consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à internet (OLIVEIRA, 2013).

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

- Um leve aumento de mobilidades acadêmicas e científicas, tanto de brasileiros para o estrangeiro como de estrangeiros para o Brasil;
- A criação da certificação de proficiência Celpe-Bras;
- A criação e o reconhecimento da Academia de Letras;
- A criação do Idiomas sem Fronteiras (IsF) – atual Rede Andifes-IsF (desde 2019).

Além disso, outro fator importante no processo de legitimação do português como língua global é o reconhecimento e o uso de nomenclaturas como “Português Brasileiro” (PB), “Português Europeu” (PE); “Português Angolano” (PA); “Português Timorense” (PT); “Português Macaense” (PM); entre outros. A questão das nomenclaturas, inclusive, ultrapassa o domínio das variedades presentes na CPLP e também surgem de acordo com o contexto de

ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo o "Vocabulário de Metodologia de Línguas Estrangeiras e Aquisição de Segunda Língua" disponibilizado no site do Prof. Dr. Luis Gonçalves, existem, pelo menos, vinte siglas relevantes para o ensino de português:

Quadro 1. Siglas relevantes para o ensino de língua portuguesa em diferentes contextos

SIGLA	SIGNIFICADO
PLN	Português Língua Nativa
PLM	Português Língua Materna
PHL ou POLH	Português Língua de Herança
PSL ou P2L	Português como Segunda Língua
PL2	Português Língua Segunda
PL2E	Português como Segunda Língua para Estrangeiros
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos
PBSL	Português Brasileiro como Segunda Língua
PTL	Português como Terceira Língua
PLE	Português Língua Estrangeira
PLMN	Português Língua Não Materna
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português Língua Adicional
PBLA	Português Brasileiro como Língua Adicional
PPP	Português Para as Profissões
PFE	Português para Fins Específicos
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLV	Português Língua Viva
PI	Português Instrumental
PBE	Português Brasileiro para Estrangeiros

Fonte: Site do Prof. Dr. Luis Gonçalves², 2024.

Desde as siglas mais gerais, até as mais específicas, cada uma atua como base norteadora na definição de estratégias e metodologias de ensino nos diferentes cenários nos quais são colocadas em prática. Assim, dadas as características do público-alvo desta pesquisa, poderíamos ter sido escolhidas terminologias como: PLE, PLNM, PFOL, PLA, PBLA, PBE. Em uma rápida pesquisa no Google Acadêmico (GA) em relação à citação dos termos destacados em títulos de trabalhos acadêmicos, chegamos ao seguinte resultado:

² Disponível em: <https://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua>.

Quadro 2. Quantidade aproximada de termos citados em trabalhos no Google Acadêmico

Sigla	Significado	Ocorrências em títulos do GA
PLE	Português Língua Estrangeira	183.000 resultados aprox.
PLMN	Português Língua Não Materna	141.000 resultados aprox.
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas	91.400 resultados aprox.
PLA	Português Língua Adicional	89.100 resultados aprox.
PBLA	Português Brasileiro como Língua Adicional	56.400 resultados aprox.
PBE	Português Brasileiro para Estrangeiros	200.000 resultados aprox.

Fonte: A autora, 2024.

No que tange às siglas no contexto de português como língua não materna, também citamos o glossário especializado em PLE, que é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois facilita o entendimento de termos e expressões frequentemente utilizados em contextos acadêmicos, culturais e sociais. De acordo com Mello (2003), o glossário em PLE contribui para a aquisição de vocabulário específico e técnico, ampliando o repertório linguístico dos alunos e permitindo uma compreensão mais aprofundada da língua portuguesa em suas diversas situações de uso.

Além disso, conforme Almeida (2010), o glossário especializado pode incluir explicações sobre as variações linguísticas e regionais do português, ajudando os aprendizes a entender as diferenças entre as várias formas de comunicação no Brasil e em outros países lusófonos. Dessa forma, um glossário especializado em PLE não só facilita a aprendizagem lexical, mas também promove uma maior imersão no idioma, proporcionando uma maior capacidade de interação em contextos reais, tanto formais quanto informais.

Nesse sentido, embora reconheçamos a legitimidade e a importância dessas e das demais siglas e saibamos que nos resultados da pesquisa ilustrada acima³, o PBE (Português Brasileiro para Estrangeiros) apareça em maior número, optamos por adotar o "Português como Língua Estrangeira" (PLE), visto que é a sigla que tem sido utilizada a mais tempo no meio acadêmico e, portanto, a mais conhecida mundialmente. Reforçamos, ainda, que esses e outros fatores

³ Uma pesquisa realizada sob o domínio de internet brasileiro (".br") pode não refletir com precisão o volume global de buscas por um mesmo termo, já que os resultados são influenciados por fatores regionais, como idioma, preferências locais e algoritmos de geolocalização. Dessa forma, o interesse global pelo termo pode ser maior ou menor do que o indicado em uma análise restrita ao contexto nacional.

de ordem política, econômica e social tornaram, ao longo dos anos, o português não só um idioma internacional, mas também uma língua pluricêntrica, sobre a qual discorreremos no próximo tópico.

2.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA

*Sou palavra, melodia, sou de onde tu fores
Lusofonia de todas as
cores Sou Tuga do Mindelo,
angolano de Bissau
São-tomense de Maputo, brasileiro de
Portugal Língua Portuguesa com
sotaques diferentes As nossas gentes
no fundo são todas parentes E na
diversidade vamos convergindo
Quem vem em paz é sempre bem-vindo*

(Canção “Um brinde à amizade”, de Boss AC feat. Gabriel O Pensador)

É fato que já não podemos negar a amplitude da língua portuguesa ao redor do mundo: com mais de 260 milhões de falantes em diferentes países e continentes, este é o quarto idioma mais falado no planeta, segundo dados recentes do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (ILLP).

No contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Oliveira (2023) afirma que, no ano de 2015, o Brasil liderava o ranking de falantes do português, com cerca de 203.657. Em seguida, Moçambique, Angola, Portugal, Guiné Bissau, Timor-Leste, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial.

Em Macau, a expansão da língua portuguesa também tem se tornado cada vez mais evidente, pois trata-se da segunda língua oficial dessa Região Especial da China; é língua veicular em diferentes cursos de licenciatura, mestrado, tradução e administração; é ensinada como língua estrangeira em instituições como a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico; e está presente desde os tribunais até as mídias, como canais de rádio, televisão, jornais e revistas (Espadinha & Silva, 2008).

Além do status de língua internacional, a partir da metade do século XXI, o português também se tornou uma língua pluricêntrica:

Essa dimensão plural da língua portuguesa, que ao mesmo tempo se espraia pelo espaço e é arquitetada pelo tempo, mais do que língua “de países” (a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), é língua dos indivíduos e, portanto, é língua da interação, que namora outros idiomas, como diz o angolano Agualusa; é língua das “palavras rongas e algarvias que ganguissam” em A Fraternidade das Palavras [3] do moçambicano José Craveirinha; é também língua que permite “criar confusões de prosódias”, [4] como canta o brasileiro Caetano Veloso. Justamente, é essa possibilidade de se fazer presente e de se reinventar em cotidianos diferentes pelo mundo que faz do português uma língua pluricêntrica. (BRITO, 2021)

Mas é claro que tamanha expansão, visibilidade e procura traz novos desafios, principalmente no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Edleise Mendes (2023) aponta como alguns desses desafios, por exemplo:

- A preparação docente para agir na diversidade;
- A discussão central (e essencial) sobre o modo como se pensa a língua;
- Propostas de debates que auxiliem na compreensão de um idioma que não seja motivo de discriminação e exclusão de outros povos e línguas;
- Ensino do português para todos, inclusive para grupos menos favorecidos socialmente;
- Reconhecimento e promoção do português como língua de mediação intercultural dentro e fora do espaço lusófono e com outros espaços linguísticos;
- Apoio à produção de materiais, recursos e estratégias educacionais diversas, considerando diferentes contextos;
- Promoção de uma educação que forme cidadãos plurilingues e interculturais.

Mendes (2023) reforça que apenas o reconhecimento de língua internacional e pluricêntrica não é suficiente para que o idioma, de fato, seja consolidado dentro e fora dos países lusófonos. É necessário acolhimento, aproximação, fortalecimento de laços entre este e outros idiomas:

Não basta o português ser uma língua potente, ser uma língua de grande expansão no século XXI, ser uma língua valorizada pela sua quantidade de falantes. É necessário que, numa perspectiva de inovação do modo como essa língua é projetada e, especialmente, pensando no português como língua pluricêntrica, que ela seja uma língua que abraça, que acolhe. Que faz com que pessoas se aproximem dela e que construam novas identidades e novos modos de pertencimento nessa língua, fortalecendo-a como uma grande família que, mais do que valorizar ou favorecer, melhor dizendo, a discriminação, a exclusão de uma norma ou outra, de uma fala ou outra, de um modo de existir em português ou outro, é uma língua que luta pela não hierarquização das línguas. É uma língua que luta pela aproximação de todos os povos, de todas as pessoas que vivem em português. Uma língua que, de fato, atua como intermediadora cultural. Só assim, de fato, a gente poderá compreender e trabalhar na perspectiva da construção do pluricentrismo na língua portuguesa. (Mendes, 2023)

Algumas propostas já tem sido realizadas – dentro e fora do contexto acadêmico – para que o ensino do português como língua pluricêntrica se concretize nas práticas em sala de aula. Um exemplo disso é o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), plataforma online desenvolvida, alimentada e gerida de forma multilateral, que funciona como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Figura 1. Página inicial do PPPLE



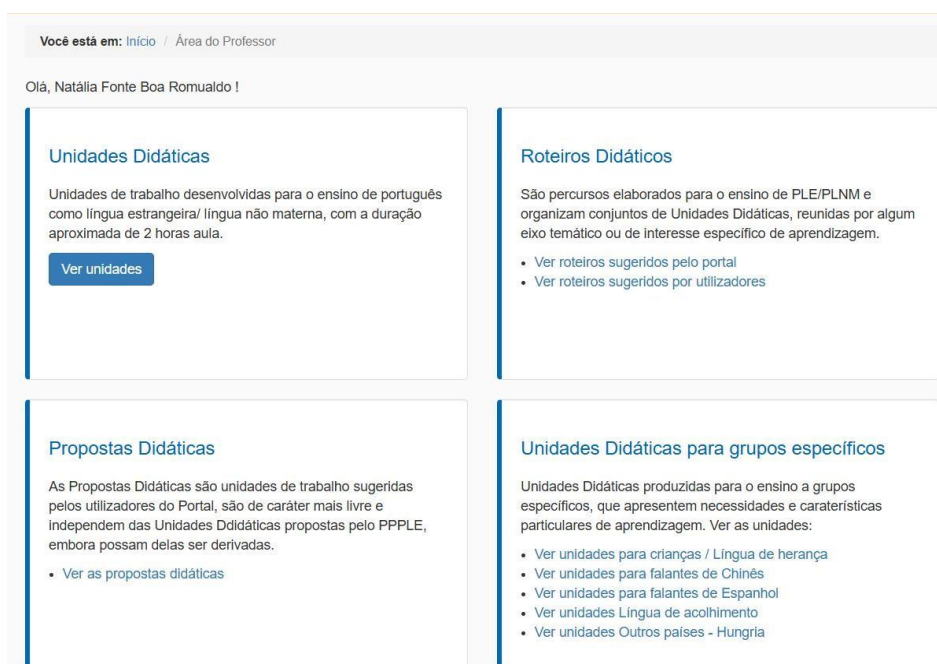
Fonte: Portal PPPLE, 2024.

Segundo informações disponíveis no portal, o objetivo central da proposta é oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira/ língua não materna.

O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) foi mandatado pelo Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa (PAB), formulado durante a I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, realizada em março/abril de 2010 na capital brasileira. O Plano atribuiu ao IILP “a tarefa de criar uma Plataforma comum na internet, relativa ao ensino do português” e para esse fim foi estabelecido um acordo de cooperação técnica com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), para a identificação de especialistas dos diversos países que integram a comunidade da CPLP, para o planejamento e o desenvolvimento do Portal, juntamente com as Comissões Nacionais e o corpo técnico do IILP. (PPPFL, 2024)

Para acessar o conteúdo do PPPLE, a pessoa interessada deve criar uma conta com e-mail e senha, que pode ser vinculada ao Facebook. Ao realizar o login, ela tem acesso a diferentes seções, como "Unidade didáticas", "Roteiros Didáticos", "Propostas didáticas", "Unidades didáticas para grupos específicos" etc. As atividades podem ser encontradas por meio de filtros, como país e nível de aprendizagem e tema da aula.

Figura 2. Página de acesso do utilizador do PPPLE



Fonte: Portal PPPLE, 2024.

O PPPE tem sido desenvolvido ao longo dos anos e novos recursos foram adicionados, como a possibilidade de enviar uma proposta didática (PD). Para isso, basta preencher um pequeno formulário dentro da plataforma, informando nome da proposta, a qual grupo se refere (CPLP, língua de herança ou para crianças, falantes de chinês, falantes de espanhol, língua de acolhimento); a qual país da CPLP a contribuição se refere; nível de proficiência e, por fim, o arquivo com a PD deve ser anexado. Após o envio, as atividades são analisadas pela equipe do PPPE antes de serem liberadas para os utilizadores.

Outros exemplos que corroboram para a legitimação do português como língua pluricêntrica enquanto prática pedagógica são as pesquisas em campo realizadas por estudiosos(as) ao redor do mundo, a saber, Albuquerque (2021) com seu trabalho "Um olhar pluricêntrico no ensino de português como língua não materna: o papel das literaturas africanas, macaense e timorense"; Batoréo (2016) com "Que gramática temos para estudar o português língua pluricêntrica"; Teixeira e Gonçalves (2022) com "A presença (ausência) do português pluricêntrico em aplicativos digitais: o caso do Memrise e do Duolingo"; Ramos-Sollai (2020) com "O caleidoscópio pluricêntrico: um estudo de caso de corpora em português língua crítica e variantes lusófonas"; e tantas outras.

2.2 OS ESTRANGEIROS NO BRASIL

*Todos os dias é um vai
e vem A vida se repete
na estação Tem gente
que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer
voltar Tem gente que
vai, quer ficar Tem
gente que veio só
olhar Tem gente a
sorrir e a chorar E
assim chegar e partir*

(Canção "Encontros e despedidas", autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant)

Assim como na canção de Milton Nascimento e Fernando Brant, chegadas e partidas, encontros e despedidas provocados pelo constante movimento migratório têm sido representados pela Arte em suas diversas manifestações, inclusive na música, nas artes plásticas e na literatura. Não é à

toa que desde a sua juventude, José Guimarães Rosa já publicava obras nas quais o interesse por pessoas e culturas estrangeiras era evidenciado, como no conto “Mystério de Highmore Hall”, publicado na revista *O Cruzeiro* em 1929.

Anos mais tarde, o mesmo assunto retorna, recorrentemente, ao roteiro do escritor em coletâneas de contos, fábulas, novelas e livros que até hoje são considerados clássicos da literatura brasileira - *Sagarana* (1946) e *Grande sertão: Veredas* (1968). Nesta última, segundo Ávila (2017), o jagunço Riobaldo, protagonista que demonstra grande apreço por estrangeiros e seus idiomas, pode ser considerado uma espécie de alter ego de Guimarães Rosa, pois “parece transmitir ao narrador-protagonista a mesma paixão pela diferença, a capacidade de transculturar, de eliminar fronteiras e traçar pontes invisíveis entre diferentes territórios, ideologias, línguas e culturas” (Ávila, 2017, p. 67).

Para Ávila (2017, p. 54), a figura do imigrante surgiu no cenário da literatura nacional a partir do momento em que houve um grande crescimento da imigração europeia para a América, sobretudo nos séculos XIX e XX, quando o Brasil recebeu a maior massa migratória no pós Primeira Guerra Mundial - entre 1889 e 1930, mais de 3,5 milhões de estrangeiros vieram para o território brasileiro.

É ao longo do século XIX e na metade inicial do século XX que ocorre a grande imigração portuguesa no Brasil. A perda da colônia gera problemas econômicos para Portugal, que fica incapaz de sustentar sua população adequadamente. A Europa passa por momentos revolucionários e contestatórios no século XIX, oferecendo outro elemento para emigração. Mas, no caso do Brasil, é principalmente a necessidade de mão-de-obra na lavoura e nas nascentes indústrias que faz impulsionar a imigração. Neste contexto, os portugueses ficam atrás apenas dos italianos como correntes migratórias que chegaram no Brasil. O crescente, embora lento, cenário de abolição do trabalho escravo desperta nos cafeicultores o interesse pelo trabalhador livre estrangeiro. (Gasparetto Júnior, 2014, p. 12)

De acordo com Biondi (CPDOC/FGV⁴), à época, São Paulo atraiu grande parte dos imigrantes (cerca de 57% do total de estrangeiros) dentro do que o autor vai denominar “tripartição histórico-geográfica” definida da seguinte forma:

1) uma região central fortemente atrativa, os estados do Sudeste, caracterizada pelo sistema agroexportador, mas também pela incipiente industrialização e pela franca expansão urbana; 2) uma

⁴ Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/IMIGRA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 07 fev. 2025.

região de atração importante, mas secundária, os estados do Sul, com consistentes núcleos coloniais rurais formados por pequenos proprietários e urbanização recente e mais rarefeita; 3) a macrorregião dos estados do Norte e Nordeste, onde a inserção dos estrangeiros foi quase exclusivamente urbana, mas muito pouco significativa no seu complexo e em relação ao resto do país, embora importante para as dinâmicas econômicas, sociais e culturais das grandes cidades. (CPDOC/FGV)

Alguns anos após a I Guerra Mundial, houve crescimento dos fluxos de retorno ao país de origem, diminuindo o número de estrangeiros em solo brasileiro. Em consequência disso, a presença estrangeira mais considerável ficou em São Paulo (18% da população), no Distrito Federal (20%) e no Rio Grande do Sul (7%). (CPDOC/FGV). Sob o ponto de vista étnico-cultural, neste período, estiveram presentes povos de diversas nacionalidades, mas foram os italianos que representaram o maior grupo de imigrantes no Brasil - “[...] do início do século XIX até a década de 1930, dez milhões de italianos deixaram o país, com direção ao Brasil” (Togni, 2015, p. 1 *apud* Figueredo e Zanelatto, 2017).

Tabela 1. Nacionalidades/períodos durante a imigração para o Brasil nos séculos XIX e XX

Períodos e Nacionalidades	1884 - 1893	1894 - 1903	1904 - 1913	1914 - 1923	1924 - 1933	Total
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723	154.397
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405	587.114
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177	1.401.335
Japoneses	0	0	11.868	20.398	110.191	142.457
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650	1.145.737
Sírios e Libaneses	96	7.124	45.803	20.400	20.400	93.823
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586	434.645
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	713.132	3.959.508

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2000) *apud* Figueredo e Zanelatto (2017)

É a partir do final da II Guerra Mundial que o Brasil se transforma em um país de emigração, como aponta Figueredo e Zanelatto (2017). Isso se justifica por um longo período de crises econômicas, políticas e sociais, envolvendo regime militar e a política de austeridade; falência financeira conhecida como "década perdida", aceleração da inflação, perda do poder de compra, aumento do desemprego, perseguições pelo sistema ditatorial e a defasagem das políticas de imigrações; redução do interesse de trabalhadores estrangeiros, queda das atividades econômicas. Todas essas ocorrências fizeram com que mais de 600 mil brasileiros deixassem o país, entre 1980 e 1990, rumo a destinos como Estados Unidos, Paraguai, Japão, Uruguai e Bolívia (Adas & Adas, 2004).

Somente a partir do século XXI a esperança de um país melhor voltou a fazer parte dos brasileiros que permaneceram. Nesse momento, o Brasil retomou a democracia e ampliou os movimentos sociais a partir de um novo contexto político e econômico impulsionado pelo Plano Real. A credibilidade no mercado internacional chamou a atenção de muitas empresas que se interessaram pela instalação no país e contribuíram para a expansão econômica.

Todas essas transformações observadas ao longo da década criaram uma conjuntura favorável ao aumento da renda da população, em especial de indivíduos até então localizados na base da pirâmide social. E, principalmente, ampliaram a capacidade de demanda desses milhares de brasileiros, promovendo acesso mais igualitário a bens e melhor qualidade de vida. (Cruz; Ambrozio et al., 2012, p. 27)

Diante das conjunturas favoráveis, muitos brasileiros retornaram para casa, bem como o país voltou a despertar o interesse de imigrantes de diferentes nacionalidades em busca de crescimento e qualidade de vida. Informações disponibilizadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o número de estrangeiros no Brasil subiu de 143.644 em 2000 para 286.468 em 2010 (IBGE, 2014), ou seja, um aumento considerável próximo a 200%.

Dados mais recentes obtidos no Relatório Anual de 2023, produzido pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), mostram que conforme o registro da Polícia Federal, o número de solicitações de residência em 2013 era de 105.094 (67.535 de longo termo e 37.559 temporárias). Dez anos depois, os registros passaram a 1,2 milhão, ou seja, mais de dez vezes o número observado inicialmente. Os dados revelam, ainda, que a participação dos imigrantes de longo termo passou de 64,2% a 80,8% ao longo do período analisado.

Segundo tal relatório, a evolução numérica dos pedidos de residência não foi a única mudança percebida durante a década, pois os fluxos migratórios deixaram de ser predominantemente do Norte Global e, além disso,

Em 2013, os haitianos, presentes em uma corrente migratória que começa a ganhar intensidade em 2010, eram a principal nacionalidade em solicitações de residência de longo termo. Com a agudização da crise humanitária na Venezuela, no início dos anos 2010, o Brasil entra na rota de emigração venezuelana e essa nacionalidade, amparada pela Resolução Normativa nº 127, editada especificamente para permitir sua acolhida, passando a ocupar o primeiro posto nos pedidos de residência, esses também com características de longa duração. Entre 2013 e 2022, algumas origens perderam protagonismo, sobretudo Portugal, Espanha, Alemanha e

Itália. Por outro lado, outras passaram a ter maior relevância, como Colômbia e Argentina. (Relatório Anual 2023, OBMigra)

Como vimos, o movimento migratório no Brasil é um fenômeno antigo e motivado por fatores diversos, que estão diretamente relacionados aos acontecimentos ao longo da história mundial. Conforme informações do Politize, um exemplo disso foi a crise econômica de 2008, que impactou, principalmente, países europeus e o Japão. Ao mesmo tempo, o solo brasileiro manteve uma economia estável - o que intensificou a migração no Brasil, visto que os países mais ricos enfrentavam uma grave recessão. A mesma fonte destaca que questões internas dos países também tendem a motivar a saída de pessoas de suas nações de origem, como no caso dos haitianos e dos venezuelanos.

Para Barbosa (2022, p. 36), o movimento migratório da população haitiana é "resultado do processo de globalização e consequência da conjuntura social e político-econômica mundial", somada ao desastre ambiental que atingiu o país em 2010, com um terremoto de magnitude 7.3 na escala Richter. Segundo dados do Jornal USP, a catástrofe natural que atingiu a capital do Haiti, Porto Príncipe, deixou cerca de duzentos e trinta mil mortos e mais de um milhão de desabrigados. A partir desse cenário, diversos haitianos se estabelecem no Brasil em busca de melhores condições de vida e oportunidades econômicas, enfrentando desafios como a xenofobia e o racismo, além das dificuldades com o idioma e com a adaptação à nova cultura.

Por outro lado, o agravamento da crise econômica e social na Venezuela fez com que o fluxo de venezuelanos para o Brasil evoluísse significativamente. Conforme informações oficiais do portal da Agência da ONU para as Migrações (IOM) Brasil, desde 2017, mais de 800 mil pessoas de nacionalidade venezuelana entraram no Brasil, especialmente pela fronteira norte, em busca de atendimento médico, alimentação e novas oportunidades. Ainda, cerca da metade desse grupo decidiu residir no país.

Embora os desafios para os novos residentes sejam evidentes, pesquisas recentes mostram que muitos imigrantes têm conquistado seus objetivos após se estabelecerem no Brasil. É o que mostra uma pesquisa realizada por meio da plataforma digital U-Report Uniendo Voces, divulgada no portal da Unicef em

dezembro de 2023. O estudo revela a visão de pessoas refugiadas e migrantes sobre suas perspectivas de futuro em solo brasileiro. Entre os 400 participantes, 77% afirmaram que sua situação atual é melhor que nos anos anteriores. Enquanto isso, 57% afirmam que não atingiram seus objetivos, mas se mantêm confiantes e 29% dizem terem cumprido suas metas no país. Ainda, a pesquisa mostra que os principais objetivos dos entrevistados são: conseguir uma casa própria (30%); estudar e se formar no Brasil (26%) e conquistar um emprego estável (25%).

2.2.1 Panorama migratório no estado de Minas Gerais

Atualmente Minas Gerais é o quarto estado brasileiro com a maior área territorial e o segundo em quantidade de habitantes - em 2022, eram mais de 20 milhões de pessoas residentes no território mineiro. Além de sua extensão, o estado também faz fronteira com importantes centros de referência nacional: São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro (dados do estado de Minas Gerais).

A localização privilegiada de Minas Gerais não é o único fator que a torna atrativa para quem deseja qualidade de vida: um levantamento divulgado em julho de 2024 pela Fundação João Pinheiro (FJP) mostra que o estado mantém o ritmo de crescimento com o qual encerrou o ano anterior. Tamietti (2024) afirma que o Produto Interno Bruto (PIB) mineiro totalizou R\$253,8 bilhões no primeiro semestre deste ano, contra R\$240,8 bilhões no mesmo período de 2023.

Diante desse cenário promissor, a Secretaria de Comunicação Social do governo brasileiro divulgou em matéria recente que Minas Gerais gerou mais de 40,7 mil novos empregos e foi o segundo estado a oportunizar mais postos formais em março deste ano. Em relação às oportunidades de trabalho por municípios, em primeiro lugar aparece a capital Belo Horizonte, com abertura de 5.351 nova vagas com carteira assinada; em seguida aparecem Contagem (2.065), Paracatu (1.550), Patos de Minas (1.500) e Uberaba (1.447).

As oportunidades de emprego, sem dúvida, beneficiam não só brasileiros, mas, também, estrangeiros de diferentes nacionalidades que escolhem Minas Gerais para se tornar seu novo lar. Segundo informações do Sistema de Cadastro e Registro de Estrangeiro da Polícia Federal, no estado mineiro, o número de

imigrantes registrados chegou a 35.663 mil em outubro de 2018. A maioria deles eram haitianos (3.241), em seguida, colombianos (1.997) e italianos (1.822). Os dados disponíveis no sistema da Polícia Federal serviram de fonte para a produção do Atlas Digital da Migração Internacional em Minas Gerais, publicado em 2018.

A obra foi produzida pelo Observatório das Migrações Internacionais do Estado de Minas Gerais (OBMinas), do qual faz parte o Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial da Puc Minas, entre outras instituições como a UFMG, Uemg, UniBH, Univale, Instituto Izabela Hendrix, Serviço Jesuíta de Migração e Refúgio, com apoio do CNPq, da Capes e da Fapemig.

O atlas, em sua primeira versão, tem como proposta oferecer às escolas, à sociedade e às autoridades instrumentos que possam contribuir para o aprimoramento de políticas públicas. Nele constam informações como idade, sexo, município de residência, país de nascimento e ocupação declarada dos imigrantes internacionais em Minas Gerais. Elas mostram que há imigrantes espalhados por todas as regiões do Estado, sendo Belo Horizonte a cidade com maior número (10.539), depois Contagem (1.973) e Uberlândia (1.837). (Xavier, 2019)

Outra fonte de informações sobre o movimento migratório em Minas Gerais é o sistema Sismigra do Ministério da Justiça. Por meio de sua ferramenta interativa identificamos, entre 2000 e 2020, o número de 58.638 imigrantes em MG, distribuídos em 631 dos 853 municípios do estado. Isso significa que mais de 70% dos municípios mineiros possuem pelo menos uma pessoa de outra nacionalidade residindo em seu território.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado de Minas Gerais é dividido em doze mesorregiões:

Tabela 2. Mesorregiões de Minas Gerais

Conheça Minas Gerais Mesorregiões de Minas Gerais PIB Nominal 2019, População 2019 e PIB Per Capita 2019							
Mesorregião	PIB Nominal (US\$ milhões)	%	População 2019	%	PIB Per Capita (US\$)	Municípios	%
Metropolitana de Belo Horizonte	67.199	41,95%	6.817.784	32,21%	9.586	105	12,31%
Triângulo Mineiro/Alto paraíba	25.583	15,97%	2.384.478	11,26%	10.729	66	7,74%
Sul/Suldoeste de Minas	19.587	12,23%	2.615.720	12,36%	7.488	146	17,12%
Zona da Mata	12.684	7,92%	2.311.547	10,92%	5.487	142	16,65%
Vale do Rio Doce	9.110	5,69%	1.709.266	8,07%	5.330	102	11,96%
Oeste de Minas	6.749	4,21%	1.056.982	4,99%	6.385	44	5,16%
Norte de Minas	6.681	4,17%	1.722.156	8,14%	6.380	89	10,43%
Campo das Vertentes	3.213	2,01%	594.581	2,81%	5.404	36	4,22%
Noroeste de Minas	3.141	1,96%	395.811	1,87%	7.934	19	2,23%
Central Mineira	2.714	1,69%	442.552	2,09%	6.133	30	3,52%
Jequitinhonha	2.065	1,29%	723.929	3,42%	2.852	51	5,98%
Vale do Mucuri	1.459	1,91%	393.985	1,86%	3.704	23	2,70%
Minas Gerais (total)	160.183	100,00%	21.168.791	100,00%	7.567	853	100,00%

*Previsão: PIB Nominal Mesorregiões 2019, População 2019, PIB Per Capita 2019.
 Fonte: IBGE / Fundação João Pinheiro / Departamento Econômico ACMinas

Fonte: ACMINAS, 2022 apud Relatório Organização Internacional para as Migrações - Brasil, sem data.

O Relatório Organização Internacional para as Migrações - Brasil afirma que a Mesorregião Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba é a que mais contribui para o PIB estadual, pois é a principal produtora de cereais do estado. Além disso, essa região também conta com o maior rebanho bovino, é a segunda mais importante produtora de café e responde por mais de 75% da produção estadual de açúcar e álcool. Como consequência disso, a mesorregião em questão se destaca como um território que inclui melhor os imigrantes no mercado de trabalho formal.

Em relação aos dados, os municípios que se destacaram nos dados de imigrantes registrados na Relação Anual de Informações Sociais (Rais) em 2019 foram: Uberlândia (701 imigrantes), Uberaba (262 imigrantes) e Araguari (218 imigrantes). As primeiras duas cidades citadas também se destacam em relação à inclusão de pessoas nascidas fora do Brasil na educação básica - no mesmo ano, Uberlândia contava com 222 estudantes e Uberaba com 142 estudantes nas escolas.

Cabe mencionar que a presença de estrangeiros em Uberaba não é algo exclusivo do século XXI. Estima-se que entre 1888 e 1903, cerca de 73 mil imigrantes de diferentes nacionalidades vieram para a cidade, principalmente devido ao trabalho - seja ele nas obras de abertura de linha ou na operação e manutenção dos trens da Companhia Mogiana; ou nas fazendas de café e arroz da região àquela época. Em 1908, um recenseamento da prefeitura contabilizou 9.186 habitantes na área urbana de Uberaba, sendo 877 estrangeiros: 467 italianos, 132 espanhóis e 111 portugueses.

Quadro 3. Nacionalidade dos habitantes de Uberaba em 1909

Nacionalidade	Nº de pessoas
Brasileiros	8.309
Italianos	467
Espanhóis	132
Portugueses	111
Sírios	86
Franceses	47
Paraguaios	23
Alemães	16
Argentinos	3
Africanos	3
Austríacos	3
Suíços	2
Polacos	1
Norte-americanos	1

Fonte: Almanach Uberabense, 1909, p.63 apud Machado, 2009.⁵

Atualmente, conforme Registros de Imigrantes Internacionais da Polícia Federal (Sincre/Sismigra, 2024) disponíveis no Observatório das Migrações em

⁵ Não concordamos com a classificação genérica presente no quadro, que agrupa todos os habitantes de origem africana sob o rótulo de “africanos”, sem distinguir suas nacionalidades específicas, como foi feito com os demais grupos. Essa forma de categorização é redutora e carrega uma perspectiva preconceituosa, pois nega a diversidade cultural, étnica e histórica dos povos do continente africano. No entanto, utilizamos o quadro como referência devido à escassez de outras fontes documentais sobre os dados demográficos da população de Uberaba em 1909, reconhecendo suas limitações e o contexto histórico em que foi produzido.

São Paulo, entre os anos 2000 e 2023, Uberaba registrou cerca de 1.374 imigrantes. Entre eles, haitianos (336), venezuelanos (213), bolivianos (165), colombianos (81), argentinos (51), chineses (40), estadunidenses (39), peruanos (37), cubanos (34) e sírios (29). Ainda, segundo a mesma fonte, a grande maioria são do sexo masculino, solteiros, entre 25 a 40 anos. Ao todo, as ocupações profissionais registradas são diversas, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 4. Ocupações profissionais mais citadas pelos imigrantes em Uberaba

Ocupações	Registros
Estudante	355
Pedreiro, servente, ladrilheiro, gesso, vidraceiro, ou assemelhado, a outro trabalhador da construção civil, não classificado sob outra denominação	149
Sem ocupação	83
Sem informação	80
Vendedor ou empregado de casa comercial, comerciante, vendedor ambulante, vendedor a domicílio, jornalista, ou assemelhado	68
Médico, cirurgião, dentista ou assemelhado	67
Prendas domésticas (lides do lar)	64
Outra ocupação não classificada	59
Diretor, gerente ou proprietário	42
Sacerdote ou membro assemelhado de ordens ou seitas religiosas	32
Menor (criança, não estudante)	30
Cozinheiro, mordomo, governanta, camareiro, garçom ou assemelhado	28
Profissional liberal, técnico ou assemelhado não classificado sob outra denominação	28
Professor, ou assemelhado	27
Engenheiro	20
Porteiro, zelador, ascensorista, faxineiro, empregado de limpeza, empregado doméstico ou assemelhado	19
Aposentado, pensionista ou assemelhado	18
Padeiro, cervejeiro, açougueiro, trabalhador em laticínios, ou outro trabalhador na produção de alimentos ou bebidas	17
Economista, atuário, contador, técnico em contabilidade, auditor, estatístico, administrador ou assemelhado	14
Mecânico, operador, ajustador, chapeador, lanterneiro de veículos, bombeiro hidráulico, encanador, soldador, galvanizador ou outro trabalhador em metais não classificado sob outra denominação	13
Trabalhador agrícola, jardineiro ou assemelhado, agricultor, lavrador	13
Eletricista, mecânico eletricitista, mecânico de eletrônica, reparador de aparelhos, de rádio e televisão, de instalações telefônicas e telegráficas ou assemelhado	12
Barbeiro, cabeleireiro, esteticista, especialista de instituto de beleza ou assemelhado	10
Programador, analista, ou outro técnico, no processamento eletrônico de dados	9
Biólogo, veterinário, zootecnista, agrônomo ou assemelhado	8
Enfermeiro, parteira, massagista, nutricionista, ou técnico paramédico	8
Arquiteto, engenheiro, agrimensor ou assemelhado	7
Artista, ator, músico ou assemelhado	7
Decorador, costureiro, alfaiate, modista, peleteiro, tapeceiro ou assemelhado	7
Vendedor viajante, propagandista, representante comercial, comissionista ou assemelhado	7

Fonte: Sismigra - Nepo, Unicamp, 2024.

As cinco diretrizes que encabeçam a categoria "Amparo Legal" aos estrangeiros na cidade mineira são Decreto 6.975/09 - Acordo Residência Mercosul e Associados (189 amparados); Artigo 13 IV lei 6875/80 e Resolução Normativa 116/15 (149 amparados); Portaria Interministerial nº 19/2024 (107 amparados); Artigo 75 II, Lei 6815/80 (Estatuto do Estrangeiro) e parecer 218/85 - CJ/MJ (98 amparados) e Resolução Normativa 27 de 25/11/98 do CNIg/MTE (97 amparados).

2.3 DA TEORIA DA VARIAÇÃO À SOCIOLINGÜÍSTICA DA PERCEPÇÃO: PERCURSOS TEÓRICOS

Ao digitarmos "o que os brasileiros pensam sobre o português" no buscador, os resultados são, no mínimo, interessantes. Como não se trata de um estudo exaustivo, vamos ater a uma breve análise dos sete primeiros títulos que apareceram na primeira página de respostas:

Quadro 5. O que os brasileiros pensam sobre a língua portuguesa (resultados da primeira página na internet)

Posição no ranking de resultados	Título	Nome do site	Tipo de site	Link
1º	Parte dos brasileiros ainda não domina bem o português	Universidade Tiradentes (Unit)	Portal de notícias	https://portal.unit.br/blog/noticias/parte-dos-brasileiros-ainda-nao-domina-bem-o-portugues/
2º	Qual é a fama da língua portuguesa do Brasil no exterior?	Super Prof	Plataforma de aulas particulares	https://www.superprof.com.br/blog/nosso-idioma-atraves-do-globo/
3º	Por que muitos brasileiros pensam que o português é a língua mais difícil do mundo?	Quora	Plataforma online de perguntas e respostas	https://pt.quora.com/Por-que-muitos-brasileiros-pensam-que-o-portugu%C3%AAs-%C3%A9-a-l%C3%ADngua-mais-dif%C3%ADcil-do-mundo
4º	Os brasileiros “têm meia língua portuguesa”? Quando as palavras são motivo de discriminação	Publico	Portal de notícias	https://www.publico.pt/2021/05/05/p3/noticia/brasileiros-meia-lingua-portuguesa-palavras-sao-motivo-discriminacao-1961161
5º	A língua portuguesa no Brasil	Ciência e Cultura	Repositório de artigos científicos	http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015
6º	A língua portuguesa é uma das mais estranhas do mundo	Agência Brasileira de Traduções	Blog	https://www.agbt.com.br/blog/a-lingua-portuguesa-e-uma-das-mais-estranhas-do-mundo-aqui-estao-6-provas/
7º	O que os brasileiros incultos acham da Língua Portuguesa	O Lugar da Língua Portuguesa	Blog	https://olugardalinguaportuguesa.blogs.sapo.pt/o-que-os-brasileiros-incultos-acham-da-55198

Fonte: A autora.

Não há dúvidas de que seria necessário ler todos os conteúdos acima para analisar, de maneira aprofundada, o que estão dizendo a respeito da língua portuguesa. Mas como esse não é o foco deste trabalho, a análise das informações sumárias nos basta para identificarmos que, aparentemente, trata-se de um assunto de domínio público, ou seja, que já não se encontra apenas entre os muros da universidade. Isso porque dos sete primeiros resultados, apenas um deles advém de um repositório de artigos acadêmicos. Os demais são blogs, portais de notícias e plataforma online de perguntas e respostas - nesta última, qualquer pessoa pode se cadastrar para perguntar ou responder algo, uma espécie de fórum.

Entre as principais percepções identificadas nos títulos, notamos as ideias de que: o português ainda não é "**dominado**" por parte dos brasileiros; o português como a língua mais **difícil** do mundo; os brasileiros como falantes de uma tal "**meia língua** portuguesa"; e o português como um dos idiomas mais **estranhos** em relação aos demais - ou seja, adjetivos um tanto quanto negativos não só em relação à língua, mas, também, diante de seus falantes nativos do Brasil. Diante disso, é nítido que não houve espaço para resultados cujo título retrata a variação linguística presente no idioma em foco.

Mas e os estrangeiros, o que eles acham da língua portuguesa? Pois bem, agora vamos à análise de outros sete títulos após digitarmos a questão acima no mesmo buscador:

Quadro 6.O que os estrangeiros pensam sobre a língua portuguesa (resultados da primeira página na internet)

Posição no ranking de resultados	Título	Nome do site	Tipo de site	Link
1º	A língua portuguesa é uma das mais estranhas do mundo	Agência Brasileira de Traduções	Blog	https://www.agbt.com.br/blog/a-lingua-portuguesa-e-uma-das-mais-estranhas-do-mundo-aqui-estao-6-provas/#:~:text=Os%20fatos%20estranhos%20da%20%C3%ADngua,aprender%20e%20falar%20no%20mundo.
2º	Qual é a fama da língua portuguesa do Brasil no exterior?	Super Prof	Plataforma de aulas particulares	https://www.superprof.com.br/blog/nos-so-idioma-atraves-do-globo/
3º	Estrangeiros fala sobre aprendizado da língua portuguesa em "Janelas para o Mundo"	UFJF	Portal de notícias	https://www2.ufjf.br/noticias/2019/06/06/estrangeiros-falam-sobre-cultura-e-aprendizado-da-lingua-portuguesa-em-janelas-para-o-mundo/
4º	O português na opinião de quem vem de fora	Gazeta do Povo	Portal de notícias	https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-portugues-na-opinio-de-quem-vem-de-fora-2x3knici9472mbgfh16dgbim/
5º	Estrangeiros acham mais bonita a sonoridade do português do Brasil ou de Portugal?	Quora	Plataforma online de perguntas e respostas	https://pt.quora.com/Estrangeiros-acham-mais-bonita-a-sonoridade-do-portugu%C3%AAs-do-Brasil-ou-de-Portugal
6º	Português para estrangeiros: descubra o quão desafiador é para os gringos	Idioma Independente	Site	https://idiomaindependente.com.br/2023/06/15/portugues-para-estrangeiros-descubra-o-quao-desafiador-e-para-os-gringos/
7º	Por que todos os estrangeiros preferem a versão brasileira do português é não a versão de Portugal?	Quora	Plataforma online de perguntas e respostas	https://pt.quora.com/Por-que-todos-os-estrangeiros-preferem-a-vers%C3%A3o-brasileira-do-portugu%C3%AAs-e-n%C3%A3o-a-vers%C3%A3o-de-Portugal

Fonte: A autora.

Neste caso, percebemos que alguns resultados se repetiram, pois, provavelmente, as palavras-chave "pensam" e "língua portuguesa" foram consideradas pelo algoritmo e ele, por sua vez, entendeu como um conteúdo relacionado. Esse foi o caso dos títulos "A língua portuguesa é uma das mais estranhas do mundo" e "Qual é a fama da língua portuguesa do Brasil no exterior?". Desta vez, não foi elencado nenhum repositório de artigos acadêmicos, apenas um blog, dois portais de notícias, um site de escola de línguas, uma plataforma de aulas particulares e, mais uma vez, Quora, a plataforma online de perguntas e respostas.

Dada a repetição do resultado, o adjetivo "estranhas" aparece novamente. Ao invés de "difícil", agora temos o "desafiador" atribuído à aprendizagem do português no contexto de língua não materna. Além disso, duas ocorrências mencionam a comparação entre as variedades do português brasileiro e português europeu (PE) - "Estrangeiros acham mais bonita a sonoridade do

português do Brasil ou de Portugal?" e "Por que todos os estrangeiros preferem a versão brasileira do português e não a versão de Portugal?". Os demais títulos configuram como convites para a leitura dos textos na íntegra e, por essa razão, não identificamos opiniões evidentes sobre a língua portuguesa.

Assim, reiteramos que em nenhuma das buscas encontramos na primeira página conteúdos referentes à opinião de brasileiros e/ou de estrangeiros diante de variantes do português falado no Brasil. É certo que no Quadro 6, há o reconhecimento de duas variedades distintas (PB e PE), mas há comparações nítidas nas quais se atribui “mais bonita” e a preferência a uma delas em detrimento das outras possibilidades que nem foram consideradas nos títulos (variedades faladas nos demais países da CPLP, por exemplo), o que não é produtivo para a variação linguística e pode condicionar formas de preconceito linguístico.

De todo modo, a relação entre os falantes e suas respectivas línguas (maternas ou estrangeiras), a forma como as percebem, as avaliam, suas crenças a respeito do seu falar e do falar do outro, as atitudes linguísticas e extralinguísticas que tomam a partir disso - temas amplamente abordados dentro da Sociolinguística, especialmente na Sociolinguística da Percepção, como veremos a seguir.

2.3.1 Direto da fonte: um retorno necessário à Teoria da Variação Laboviana

Há vinte e dois anos, uma dupla de cantores brasileiros, Claudinho e Buchecha, lançava uma canção romântica, cujo sucesso nacional e internacional fora mais do que suficiente para que ela ficasse registrada para sempre na memória popular por meio de versos como:

*Avião
sem asa
Fogueira sem
brasa Sou eu
assim sem você
Futebol sem bola
Piu-piu sem
Frajola Sou eu
assim sem você*

(Versos da canção “Fico assim sem você”, de Claudinho & Buchecha)

O que provavelmente os cantores não sabiam é que da mesma forma que tal música poderia/pode ser apropriada para ilustrar relações de amor e de amizade, por exemplo, ela também é uma excelente metáfora para elucidar o indissociável relacionamento entre língua e sociedade. A obra musical da dupla retrata, por meio de uma série de comparações, aquilo que disse Silva e Sousa (2017, p. 263):

A língua não se realiza num vácuo social. Ela não existe fora da sociedade, da mesma forma que a sociedade não existe sem ela. A relação entre língua e sociedade não é uma relação em que uma determina a outra, mas de interação entre elas, em que uma se refrata na outra, num sistema de influências. (Silva e Sousa, 2017, p. 263)

Nesse viés, Furtado *et al* (2006, p. 92) afirmam que em diferentes períodos da história da humanidade a existência das línguas naturais surge "como resposta às necessidades de o homem viver em sociedade, compartilhando e transmitindo experiências, práticas e pensamentos aos seus pares" (Furtado *et al*; 2006, p. 92). Por essa razão, ao mesmo tempo que a língua se torna um meio de intercomunicação entre os sujeitos de dado grupo, ela também o fortalece, mesmo que cada um deles a use de maneira singular.

A relação língua/linguagem e sociedade tem sido abordada desde o princípio do reconhecimento da Linguística como área científica, período iniciado pela obra *Curso de Linguística Geral* (1916), composta por uma série de anotações das aulas de Ferdinand Saussure na Universidade de Genebra. Tal autor e seu grupo de estudantes, embora tenham se dedicado à consolidação do sistema linguístico por meio do estruturalismo, àquela altura definiam a linguagem como

[...] multiforme e heteróclita; um cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2004, p. 17).

E a língua, então, se configura como um produto social, uma vez que é, nas palavras de Saussure, indubitavelmente, parte essencial da linguagem (SAUSSURE, 2004, p. 17). Contudo, a questão social não foi considerada nos estudos saussurianos pautados no estruturalismo e muito menos nas investigações gerativistas de Noam Chomsky - ambas abordagens teóricas de

grande alcance até meados da década de 1960.

Anos mais tarde, a associação entre língua/linguagem e sociedade se tornou inquestionável e, por outro lado, assumir que as regras gramaticais bastavam para uma descrição adequada do objeto linguístico se tornou insustentável. A partir desse contexto, William Labov não só teceu várias críticas aos modelos anteriores, como também propôs uma nova visão sobre o tratamento das estruturas linguísticas, que é a consideração do componente social na análise linguística. Assim, o estudioso estadunidense não só reconhece as influências externas à língua (sejam elas históricas, sociais, ideológicas etc.), bem como aproxima a sincronia e a diacronia às noções de estrutura e funcionamento da língua.

A proposta laboviana deu origem à Teoria da Variação, que atualmente conhecemos como Sociolinguística Laboviana/Variacionista. Ela "se ocupa da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala" (Coelho, Gorski et. al., 2012), além de promover um sistema linguístico heterogêneo, no qual a variação é tida como algo inerente a toda e qualquer língua. Ainda, em uma entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL, em agosto de 2007, William Labov afirma que o objeto de estudo da Sociolinguística

É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana. Esse é o objeto que é o alvo do trabalho em variação linguística. Existem outros ramos da Sociolinguística que estão preocupados primordialmente com questões sociais: o planejamento linguístico, a escolha da ortografia oficial e outros que se preocupam com as consequências das ações de fala. Todas essas são importantes áreas de estudo, mas eu sempre tentei abordar as grandes questões da Linguística, como determinar a estrutura da linguagem – suas formas e organização subjacentes – e conhecer o mecanismo e as causas da mudança linguística. Os estudos da linguagem usada no dia a dia provaram ser bastante úteis para alcançar esses objetivos. (Labov, 2007)

Somado a isso, surgem, também, novas terminologias fundamentais para a proposta laboviana, como variedade, variável, variante e variação linguística. Bagno (2013) explica que "quando nos referimos ao português, ao francês, ao chinês, ao árabe etc., usamos um rótulo único para designar uma multiplicidade de modos de falar decorrente da multiplicidade das sociedades e das culturas em que as línguas são faladas. Cada um desses modos de falar recebe o nome de variedade linguística.". Por outro lado, "variável" remete ao lugar na gramática em

que identificamos a variação, enquanto "variante" são as formas individuais que disputam para preencher o lugar da expressão variável.

Segundo Coelho, Gorski *et. al.* (2012), o texto *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (*Empirical foundations for a theory of language change*), publicado em 1968 por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog, e o *Padrões sociolinguísticos* (*Sociolinguistic patterns*), publicado por Labov, em 1972, foram obras fundamentais para a consolidação da nova concepção de língua. Mas, sem dúvidas, um de seus trabalhos mais citados quando se trata de variação linguística foi realizado em Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts.

Na oportunidade, Labov examinou a frequência e a distribuição das variantes fonéticas de /ay/ e /aw/ em diferentes regiões, faixas etárias, grupos profissionais e étnicos da ilha. Esse estudo permitiu reconstruir a história recente dessa mudança sonora, conectando o complexo padrão linguístico às diferenças presentes na estrutura social (Labov, 2008 [1972]). Trata-se de uma pesquisa considerada pioneira ao evidenciar a influência central dos fatores sociais na explicação da variação linguística, além de ressaltar a importância de analisar a vida social da comunidade onde essa variação ocorre (Pinto, 2022).

O pesquisador concluiu que a centralização dos ditongos, de forma inconsciente, funcionava como uma maneira de alguns moradores reafirmarem sua identidade como nativos da região, resistindo à influência cultural dos visitantes e veranistas. Em contraste, a menor frequência de centralização observada na fala de outros moradores refletia seu descontentamento com a vida na ilha.

A partir deste e de outros estudos de Labov (1966) sobre a estratificação social da língua inglesa na cidade de Nova Iorque podemos abordar a primeira onda da Sociolinguística, na qual a variação e o estilo "estão correlacionados principalmente a fatores extralinguísticos, ou seja, a categorias macrossociais como sexo, classe social e escolaridade" (Souza, 2019).

A primeira onda viu a mudança linguística como emergindo de pressões dentro do sistema linguístico, afetando primeiro a fala daqueles menos sujeitos à influência da língua padrão e se espalhando por populações cada vez mais resistentes à mudança. Ao mesmo tempo, diversas variáveis que não estão em mudança em progresso são estratificadas como resultado de coisas como contato

dialetal e resistência à padronização. A perspectiva da primeira onda sobre o significado baseava-se na hierarquia socioeconômica: as variáveis eram tomadas para marcar o status socioeconômico, e as dinâmicas estilísticas e de gênero eram vistas como resultantes dos efeitos dessas categorias na orientação dos falantes para o seu lugar atribuído nessa hierarquia. (Gomes de Oliveira; Majolo Rockenbach et al, 2022, p.272-273)

Outros exemplos de investigações cujas características são, também, da primeira onda e influenciadas pelos pressupostos de Labov são Wolfram (1969), Trudgill (1974), Macaulay (1977) na América do Norte e Grã-Bretanha; Cedergren (1973) no Panamá e Modaresi (1978) no Irã. Em resumo, os estudos de primeira onda compreenderam o significado social da variação a partir de uma visão geral das categorias sociais, usadas para agrupar e classificar os falantes, em vez de se apoiarem em um entendimento mais aprofundado dos próprios indivíduos e das comunidades às quais pertenciam.

A segunda onda dos estudos sociolinguísticos, de cunho etnográfico, propôs a correlação da variação com condicionantes externas à língua, pois ela é resultado de aspectos culturais locais unidos às redes de relações dos falantes. Àquela altura, estudos como os de Milroy (1980), inspirada por Gumperz (1982); Cheshire (1982); Rickford (1986); Holmquist (1985) e Gal (1979), realizados em diferentes partes do mundo, provaram que as "variáveis linguísticas não indexam categorias, mas características, o que oferece uma base teórica e um enfoque metodológico inteiramente novos para o estudo da variação na terceira onda" (Gomes de Oliveira; Majolo Rockenbach *et al*, 2022, p.278).

Por fim, a terceira onda expressa uma preocupação em associar os significados sociais da variação com categorias do comportamento social e categorias relevantes para o falante, enfatizando o papel do indivíduo como agente na construção de sua identidade (Ghessi-Arroyo, 2024).

Estudos de terceira onda deixam os modelos estruturais de sociedade (da fase inicial da teoria da variação) por uma visão de variação como prática social, interessando-se pelo significado social da variação a partir de práticas estilísticas intersubjetivas no cenário social que integra sistemas ideológico-culturais. Nessa fase, as dimensões social e estilística se integram na (re)construção e projeção de personas/identidades de sujeitos agentivos, as quais não só refletem o lugar que esses sujeitos ocupam na sociedade, mas buscam (re)construir o significado social e, com isso, contribuir, em alguma medida, com movimentos de mudanças na sociedade (ECKERT, 2016a). O foco desses estudos é o significado sócio estilístico da variável linguística, que indexaliza posturas, características, atividades/papeis dos sujeitos. (Lacerda, Gorski *et al*, 2022, p.4)

Como representantes desta fase, citamos Zhang; vários trabalhos de Eckert; Freitag, Anthony Naro, Marta Scherre, Sebastião Votre, Gregory Guy, Eugenia Duarte e Fernando Tarallo - que inclusive foram nomes sugeridos pelo próprio William Labov na entrevista concedida à ReVEL ao ser questionado sobre quais as leituras essenciais na área da Sociolinguística. Adicionalmente à lista de pesquisadores(as) relevantes para a área, estão Barcelos (2004), Freitag et al (2016), Oushiro (2018), Sene (2019) e Ghessi-Arroyo (2024), estudiosas(os) que também têm se dedicado aos estudos da Sociolinguística Variacionista e que contribuirão para a discussão seguinte.

2.3.2 Percepção, avaliação, atitude e crença sociolinguísticas

Que atire a primeira pedra quem nunca julgou um livro pela capa! Segundo o site de notícias Portugal TL, essa expressão teve origem no século XIX, na época em que os livros eram frequentemente encadernados com capas de couro. Muitas vezes, as capas não tinham relação direta com o conteúdo do livro, sendo apenas um elemento estético não muito chamativo para os(as) leitores(as) que, com base nisso, avaliavam negativamente a qualidade da obra. Contudo, frequentemente se surpreendiam ao perceber que um livro com uma capa simples e desinteressante poderia abrigar uma história fascinante e repleta de conhecimento.

Hoje sabemos que esse ditado é usado popularmente e em diferentes contextos, inclusive quando nos deparamos com alguém que fala de um jeito diferente do qual estamos habituados e criamos nossas impressões sobre a pessoa: rica, pobre, hetero, gay, homem, mulher, interiorana etc. - “Deliberadamente ou não, tais impressões podem se traduzir em inferências, de nossa parte, sobre o falante: Que barulhento! Que inteligente! Que mal educado!” (Oushiro, 2018). Tais inferências também podem ser chamadas de percepções, que, sob a ótica da psicologia, referem-se à função que permite ao organismo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do meio circundante através dos sentidos.

Em outras palavras, uma pessoa que fala */pobrema/* será julgada de maneira diferente daquela que diz */problema/*, pois o significado social que essas

variantes possuem não é o mesmo. Os julgamentos que os falantes fazem sobre as formas da língua podem ser positivos, negativos ou neutros, dependendo das percepções da comunidade de fala. Neste viés, somado ao conceito de atitudes sociolinguísticas, Freitag et al (2016) afirma que percepções e atitudes são conceituadas como reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental (uso). Como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade. Como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão.

A questão é que ao entrarmos em contato com um falante de outra variedade do português, por exemplo, não processamos apenas os aspectos formais da língua, como vocabulário e gramática; também associamos a fala à identidade social, cultural e econômica do falante. Esse processo de "ouvir" a língua está impregnado de expectativas e julgamentos sociais (Ghessi-Arroyo, 2024, p.32). Justamente nesse cenário que se encontra o problema da avaliação:

A teoria da mudança linguística deve estabelecer empiricamente os correlatos subjetivos dos diversos estratos e variáveis numa estrutura heterogênea. Estes correlatos subjetivos das avaliações não podem ser deduzidos a partir do lugar das variáveis dentro da estrutura linguística. Além disso, o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística que tem de ser determinada diretamente. Correlatos subjetivos da mudança são por natureza mais categóricos do que os padrões cambiantes do comportamento: a investigação desses correlatos aprofunda nosso entendimento dos modos como a categorização discreta é imposta ao processo contínuo de mudança. (WLH, 2006 [1968], p. 124, grifo dos autores *apud* Ghessi-Arroyo, 2024, p.21)

Dito isso, Labov (2008 [1972]) propõe a classificação das variantes linguísticas em *estereótipos*, que são os traços linguísticos socialmente marcados de forma consciente pelos falantes; os *marcadores*, que são os traços linguísticos sociais e estilísticos e que permitem efeitos consistentes sobre o julgamento consciente ou inconsciente do ouvinte sobre o falante; e os *indicadores*, que são os traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística (Freitag et al, 2016).

Portanto, inferimos que fatores sociais influenciam as escolhas linguísticas dos falantes de acordo com as "pressões" sociais que regulam a escolha de uma

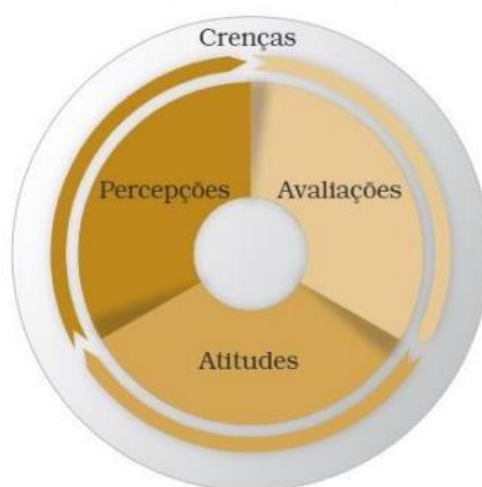
ou outra variante, como vimos no trabalho pioneiro de Labov em Massachusetts. Para Sene (2019), os estudos de percepção, avaliação, atitudes e crenças linguísticas se complementam e são pilares para entendermos como os significados sociais são relacionados a determinadas formas de uma variável.

Haja vista que já conceituamos os termos “percepção” e “avaliação”, vale a pena destacar que, neste trabalho, consideramos “atitudes linguísticas” como conceito advindo da Psicologia Social e dos estudos de Lambert, na década de 1960, período em que desenvolveu a técnica de *matched-guise* - retomada nos trabalhos de Labov anos mais tarde:

O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre os dialetos; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos de personalidade sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes da língua, e se não perceber que é o mesmo falante, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações. (Labov, 2008 [1972], p. 176).

Em suma, trata-se da “predisposição a um comportamento” que tenha surgido após um processo cognitivo de percepção e avaliação subjetiva (Sene, 2019, p.315). Mas, para o mesmo pesquisador, ainda há um quarto elemento tido como “ponto- chave” para a consolidação das práticas sociolinguísticas, que são as chamadas “crenças linguísticas”. Para ilustrar essa relação, o autor dispõe a seguinte imagem:

Figura 3. Círculo permanente de práticas sociolinguísticas



Fonte: Sene (2019) *apud* Ghessi-Arroyo, 2024, p.34.

Barcelos (2007, p.38) afirma que, em primeiro lugar, percebemos um dado linguístico e, em seguida, o avaliamos. A partir disso, emergem as atitudes em relação àquilo que percebemos. Enquanto isso, as crenças "não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (Barcelos, 2004, p. 132).

Vimos que assim como língua/linguagem e sociedade, percepção/avaliação/atitudes e crenças são concepções diretamente relacionadas e que exercem influências entre si dadas as conjunturas do meio social no qual os falantes estão inseridos. Todavia salientamos que, neste trabalho, investigamos, sobretudo, as percepções dos estudantes estrangeiros investigados a respeito das mídias brasileiras com as quais possuem mais contato. Entendemos que aquelas escolhidas (usadas) por eles são as percebidas como as mais "confiáveis" para se basear no processo de aprendizagem do português brasileiro. A seguir, elencamos exemplos de estudiosos(as) que se dedicam/dedicaram à aplicação da Sociolinguística no contexto do ensino de línguas.

2.3.3 Sociolinguística Variacionista e ensino de língua portuguesa

Nesta subseção elencamos, de forma não exaustiva, alguns trabalhos acadêmicos publicados ao longo dos anos que são frutos da Sociolinguística Variacionista aplicada ao ensino de língua portuguesa (língua materna e não materna).

Em relação ao ensino de português como língua materna, destacamos a investigação de Horta (2012), que procurou analisar se o trabalho com a disciplina língua portuguesa no município de Juiz de Fora (MG) se daria mediante a abordagem pautada nos postulados sociolinguísticos e se existia um planejamento para o tratamento da variação linguística em sala de aula. Sua pesquisa, de base etnográfica, foi realizada em quatro escolas do município mineiro a partir de observações de aulas de português, bem como entrevistas com professores da disciplina durante o período da pesquisa.

Em síntese, Horta constatou que o tratamento da variação linguística (VL) durante as aulas de português nas escolas observadas ainda está distante do que se considera produtivo:

O que percebemos em relação às escolas num âmbito mais amplo é que, dependendo da realidade linguística e da variedade falada pelos alunos, o trabalho com a variação pode se dar em diferentes direções, mas sempre ao encontro do mesmo caminho, que é o da proposição de uma pedagogia da VL que não escamoteie a realidade linguística do país, reconheça-o como multidialetal, dando destaque crítico à variação social do PB, e não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação (Faraco, 2008, p. 182) (Horta, 2012, p.163)

Recentemente, Barbosa e Cuba (2022), publicaram um artigo no qual as autoras apresentaram resultados sobre um teste de atitudes linguísticas aplicado a alunos de duas turmas do 7º ano da Educação Básica de uma escola pública da cidade de Uberaba, Minas Gerais. O teste compreendia três partes: a primeira constituída de um questionário socioeconômico e de costumes; a segunda foi composta por questões em que os alunos avaliaram diferentes variedades linguísticas; e a terceira continha quatro pequenas gravações com falantes de diferentes realidades (idade, sexo, região de origem, escolaridade). Sendo assim,

Os alunos avaliaram o falante, a partir da escuta dos áudios, quanto aos graus de: inteligência, poder aquisitivo, honestidade, simpatia, competência no trabalho/estudo e virtude da pessoa (boa, má, etc), seguindo uma escala de notas de 1 a 7. É importante ressaltar que, nas gravações, os informantes relataram fatos da própria infância. (Barbosa; Cuba, 2022, p.98)

As autoras afirmam que a aplicação do teste permitiu comprovar que muitos estudantes ainda consideravam determinadas maneiras de falar "erradas"/"estranhas"; que há ainda alunos que não veem/percebem a diferença linguística, a heterogeneidade da língua, como algo positivo e enriquecedor para pesquisas linguísticas; que o preconceito linguístico ainda está presente nas escolas (e na sociedade também), haja vista que alguns alunos afirmaram já ter sofrido preconceito linguístico (no teste) e ainda demonstraram preconceito (no teste); que muitos alunos desconheciam, apesar de cursarem há sete anos aulas de Língua Portuguesa na escola, o que é variação linguística; os alunos acreditam que a maneira de falar de alguém não está relacionada com seu caráter; os alunos julgam a condição social de uma pessoa de acordo com sua maneira de falar.

No âmbito do Português como Língua Estrangeira, Barbosa e Freitas (2021), que investigaram quais eram as atitudes e percepções linguísticas de estudantes *Erasmus* em mobilidade na Universidade de Aveiro, que estudaram pelo menos uma disciplina de PLE durante o período de intercâmbio, diante as

variedades brasileira e europeia. Para isso, elaboraram um teste de atitude e percepção linguística, baseadas na teoria variacionista, aplicado via *Google Forms*. De acordo com as autoras, sete estudantes universitários participaram da pesquisa, com faixa etária entre 20 e 34 anos e diferentes nacionalidades, como observamos no quadro a seguir:

Quadro 7. Perfil dos informantes da pesquisa de Barbosa e Freitas (2021)

Participante	Nacionalidade	Idade	Curso/Nível de escolarização	Estudo prévio de português
P1	alemão	26	Mestrado	Não
P2	jordano	34	Doutorado	Não
P3	húngaro	25	Turismo	Não
P4	alemão	27	Mestrado	1 semestre
P5	alemão	23	Graduação	2 anos na universidade de origem
P6	italiano	27	Mestrado	Não
P7	italiano	20	Graduado	2 anos e meio de modo autodidata

Fonte: Barbosa e Freitas (2021).

Em resumo, as pesquisadoras verificaram que os aprendizes de PLE que estavam em período de intercâmbio em Aveiro tinham consciência sociolinguística, ou seja, percebiam e avaliavam as variedades brasileira e europeia. Porém, consideraram uma variedade mais difícil em relação à outra e, ainda, atribuíram ao português brasileiro um traço não linguístico e genérico: sorrir ao falar. Também, chegaram à conclusão de que os níveis morfosintático, semântico ou pragmático eram os menos suscetíveis às avaliações, ou seja, correspondiam aos níveis da língua menos perceptíveis pelos alunos.

Em seguida, Barbosa e Fonte Boa (2022) publicaram os resultados de uma pesquisa que buscou identificar e analisar as percepções e as avaliações subjetivas sociolinguísticas de estrangeiros que estudam ou que já estudaram o português, sobretudo a variedade brasileira. As autoras também desenvolveram um teste de percepções e avaliações sociolinguísticas baseado no estudo apresentado anteriormente, mas com a peculiaridade de que, na terceira seção do teste, os entrevistados tiveram acesso a fragmentos de áudios representativos de diferentes regiões brasileiras (Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Pará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul).

Nesses áudios, os falantes nativos de português pronunciavam expressões típicas de suas respectivas regiões. Após ouvirem-nos, os participantes responderam perguntas abertas e fechadas acerca de

suas percepções sobre o que ouviram, por exemplo, com qual áudio se identificaram mais, qual era mais fácil de entender, entre outros. Cabe mencionar que os respondentes não foram informados sobre qual era a região dos falantes dos áudios. (Barbosa; Fonte Boa, 2022, p.9)

O quadro a seguir ilustra o perfil dos informantes da pesquisa:

Quadro 8. Perfil dos informantes da pesquisa de Barbosa e Fonte Boa (2022)

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

Fonte: Barbosa e Fonte Boa (2022)

A investigação revelou que os aprendizes de português brasileiro participantes da pesquisa reconheceram algumas variedades brasileiras; que são capazes de associar essas variedades a algumas características linguísticas, especialmente as de níveis fonológicos e lexicais; que perceberam as variedades da região sudeste como as mais parecidas quando falam o PB, mesmo possuindo línguas maternas diferentes.

Outra contribuição do artigo de Barbosa e Fonte Boa foi a informação de que, segundo algumas respostas do teste, os estrangeiros se baseavam em conhecimentos adquiridos sobre o PB em meios midiáticos, como jornais, novelas, etc. Constatação que vai de encontro ao que propomos neste trabalho - a investigação da influência das mídias brasileiras na aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, detalharemos alguns aspectos que consideramos importantes para esta investigação, como as motivações da pesquisadora, as etapas traçadas para coleta e análise de dados, as alterações advindas dos testes

pilotos aplicados, o que foi necessário aprimorar nos formulários e, por fim, a contextualização do lugar da pesquisa. Ressaltamos, também, que esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista.

3.1 MOTIVAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A ideia desta pesquisa surgiu a partir de práticas na sala de aula de PLE, cujo uso de músicas, cenas de filmes e novelas, aplicativos e jogos na internet, demonstraram-se produtivos como recursos informais de aprendizagem em diferentes níveis e idades. Além do arcabouço teórico que sustenta a hipótese defendida de que os meios midiáticos contribuem para a aquisição de uma língua estrangeira, sobretudo o PB, outras experiências vivenciadas durante o mestrado constatarem que esta investigação não só acrescenta ao fazer docente, como também desperta o interesse de outros professores(as)-pesquisadores(as).

Além das disciplinas cursadas dentro e fora da instituição à qual é vinculada, a autora da pesquisa esteve presente em mais de oito eventos acadêmicos nacionais e internacionais, enquanto comunicadora, divulgando resultados de diferentes fases do estudo e tomando notas de feedbacks relevantes. Realizou e ministrou cursos, assistiu e proferiu palestras, participou de bancas avaliadoras de Trabalhos de Conclusão de Curso e publicou textos de diferentes gêneros relacionados à temática aqui desenvolvida.

Mas, sem dúvidas, a vivência mais marcante durante a jornada da pós-graduação foi a capacitação de curta duração, financiada pela Capes-PrInt e realizada na Universidade do Minho em Braga, Portugal, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Micaela Ramon. Entre as ações previstas no plano de trabalho, destaca-se a experiência em sala de aula de PLE com estudantes chineses intercambistas da Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau. Além de cumprirem satisfatoriamente o planejamento de curso proposto pela professora-pesquisadora, também participaram, de forma voluntária, do Teste de Percepções Sociolinguísticas. Ressaltamos que os resultados desta aplicação específica não serão detalhados nesta dissertação, mas em publicações posteriores.

3.2 SOBRE AS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta dissertação, inicialmente, realizamos uma pesquisa documental sobre investigações e conceitos acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil e no mundo, sobre a Sociolinguística da Percepção e sobre o uso das mídias no ensino- aprendizagem de línguas.

Em seguida, elaboramos o primeiro questionário por meio da ferramenta *Google Forms*, cujo objetivo era traçar o perfil dos participantes da pesquisa e, também, mapear as mídias mais acessadas por eles. O questionário inicial foi composto por 2 seções, sendo elas:

- (I) Seção I: Perfil do Participante da Pesquisa - composta por 13 questões que buscaram traçar o perfil social-acadêmico de cada entrevistado; e
- (II) Seção II: Sobre o acesso às mídias - composta por 7 questões que visaram investigar se os respondentes tinham acesso a algum tipo de mídia desde que chegaram à cidade e, se sim, quais são elas.

O segundo questionário, intitulado Teste de Percepções Sociolinguísticas (TPS), foi confeccionado na mesma plataforma, também impresso, aplicado presencial e individualmente aos respondentes. O TPS consistiu em um aprofundamento da seção II do formulário inicial - ou seja, a partir das respostas obtidas no primeiro momento, expandimos as questões a fim de investigar com mais detalhes se os estrangeiros participantes da pesquisa perceberam tais mídias como recursos de aprendizagem do PB e, ainda, de que forma isso aconteceu.

3.2.1 Aplicação de testes pilotos

Consideramos válido destacar que para ambos os questionários foram realizadas versões piloto com estrangeiros, maiores de idade, residentes de Uberaba há mais de seis meses, que já frequentaram ou frequentam o Núcleo de Línguas da UFTM, mas que não fizeram parte das aplicações oficiais.

Em um primeiro momento, o teste piloto referente ao questionário 01 foi

aplicado a um desses estrangeiros e, de modo geral, demonstrou que em algumas questões abertas com mais de uma indagação, o respondente não apresentou respostas completas como esperávamos. Por exemplo:

Figura 4. Pergunta 15 do questionário 01

15) Você escuta músicas brasileiras? Se sim, dê alguns exemplos de músicas nacionais que você gosta de ouvir.

1 resposta

Eu gosto muito de pagode e funk

Fonte: A autora, 2025.

Ou seja, a pessoa afirma que gosta de escutar músicas brasileiras, cita exemplos de gêneros musicais presentes no país, mas não escreve exemplos de músicas nacionais específicas, como foi solicitado no enunciado. Sendo assim, retornamos às questões discursivas que apresentavam a mesma característica e tentamos reescrevê-las de outra maneira, a fim de que ficasse mais evidente para o entrevistado a necessidade de dar mais exemplos e/ou detalhes em sua justificativa.

Partindo dessa constatação, construímos o questionário 02, que chamamos de TPS, pensando na melhor forma de estruturar as perguntas para que não houvesse brechas nas respostas. Nesta fase, o teste piloto foi aplicado a dois estrangeiros com o mesmo perfil de nosso público-alvo. Identificamos que as respostas estavam mais completas, mas, mesmo assim, modificamos algumas questões, visando outros aspectos, como nomenclatura mais adequada ao nível dos participantes e sondagem de seus próprios conhecimentos da língua:

Figura 5. Pergunta 6 do teste piloto TPS

6) Quais formas pronominais você conhece para se referir à segunda pessoa? Quais dessas formas estão presentes na música de Marília Mendonça? *

Texto de resposta longa

Fonte: A autora, 2025.

Figura 6. Pergunta 6 do TPS oficial

6) Quais pronomes para se referir à segunda pessoa (a quem se fala) estão presentes na música? Você conhece outros exemplos? *

Texto de resposta longa

Fonte: A autora, 2025.

Também alteramos a forma com a qual os estrangeiros deveriam responder à pergunta 14 para não influenciarmos e muito menos limitarmos suas respostas:

Figura 7. Pergunta 14 do teste piloto TPS

14) Qual pronome é usado pela personagem Lurdes para se referir à segunda pessoa do singular (pessoa com quem se fala)? *

- ☐ Você
- ☐ Senhora
- ☐ Tu
- ☐ Ela

Fonte: A autora, 2025.

Figura 8. Pergunta 14 do TPS oficial

14) Qual pronome é usado pela personagem Lurdes para se referir à segunda pessoa do singular (pessoa com quem se fala)? *

Texto de resposta longa

Fonte: A autora, 2025.

E, por fim, visando identificar alguma percepção extralinguística dos participantes da pesquisa diante da cena selecionada da novela “Amor de mãe”,

reformulamos a questão 16. Nesta questão, além da hipótese de identificação de sentimentos na cena, também vimos a oportunidade de questionar sobre alguns comportamentos da cultura dos entrevistados em situações semelhantes:

Figura 9. Pergunta 16 do teste piloto TPS

16) Por que você acha que o título da cena da novela Amor de Mãe é "Camila faz um desabafo emocionante"? Há palavras ou gestos que expressam a emoção da cena? Se sim, quais? *

Texto de resposta longa

Fonte: A autora, 2025.

Figura 10. Pergunta 16 do TPS oficial

16) Na sua opinião, qual é o sentimento expresso na cena? Como você acha que os brasileiros costumam reagir em situações como essa? Em seu país, as pessoas reagem da mesma forma? *

Texto de resposta longa

Fonte: A autora, 2025.

Salientamos que a aplicação dos testes pilotos teve como único e exclusivo objetivo validar os formulários criados e, conseqüentemente, lapidá-los para que pudéssemos obter dados suficientes e satisfatórios para corresponder à proposta desta pesquisa.

Mais tarde, após revisão e atualização dos questionários, ambos foram enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa (Cep) da Unesp⁶. Diante da aprovação deste órgão, os testes foram impressos e aplicados de maneira presencial e individual a cada um dos participantes da pesquisa em suas respectivas etapas.

3.2.2 Seleção dos informantes da pesquisa

Para a seleção dos informantes, utilizamos a técnica metodológica

⁶ CAAE: 75127823.9.0000.5400

snowball, também divulgada como *snowball sampling* (“Bola de Neve”). Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada, principalmente, em pesquisas humanas e sociais em que, por indicação, os participantes iniciais de um estudo (ou outros membros envolvidos no estudo) indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto. Portanto, a *snowball* (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede.

Segundo Vinuto (2014), a técnica “Bola de Neve” é considerada não probabilística, tendo em vista que não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na amostra. Para a autora, uma vantagem dos métodos que utilizam cadeias de referência é que em redes sociais complexas, como uma população oculta, por exemplo, é mais fácil um membro da população conhecer outro membro do que os pesquisadores identificarem os mesmos, o que se constitui em fator de relevância para as pesquisas que pretendem se aproximar de situações sociais específicas. Assim, como aponta Vinuto, apesar de suas limitações, a amostragem em bola de neve pode ser útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, bem como quando não há precisão sobre sua quantidade. Esse critério foi utilizado, na medida em que íamos divulgando a pesquisa e os cursos do Nucli, pois os próprios estrangeiros convidavam uns aos outros para irem a UFTM, conhecer a pesquisa, o Nucli, fazer o curso.

A respeito dos critérios de inclusão dos participantes da pesquisa, temos:

- Ser estrangeiro(a);
- Ter idade mínima de 18 anos;
- Residir em Uberaba, Minas Gerais, há, pelo menos, 6 meses;
- Ser estudante do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (Módulo 2)” e/ou do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (Módulo 3)”.

Os cursos citados são ministrados pela mestranda desta pesquisa, que atua como professora voluntária na área de Português Língua Estrangeira no Núcleo de Línguas da UFTM. Por essa razão, em um primeiro momento foi realizada a explicação da pesquisa e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estudantes foram livres para escolherem participar ou não da

investigação e aqueles que aceitaram o convite receberam os questionários e foram instruídos a responderem as perguntas em português, em inglês ou em espanhol. Todos foram orientados de que sua participação na pesquisa foi totalmente voluntária e que não houve nenhuma pontuação atribuída aos cursos - tudo isso para que não se sentissem pressionados a participar da investigação. Além disso, eles também foram assegurados de que em nenhum momento suas identidades serão reveladas.

Por fim, após aplicarmos os testes e coletarmos respostas, realizamos as seguintes etapas:

- Análise qualitativa (de conteúdo) das respostas do teste (conforme BARDIN, 2016);
- Seleção e quantificação das respostas;
- Montagem de nuvens de palavras das mídias citadas com maior frequência para análise;
- Relação entre os resultados obtidos.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LUGAR DA PESQUISA: UBERABA E NUCLI UFTM

Uberaba é uma cidade brasileira localizada no interior de Minas Gerais, em uma região popularmente conhecida como Triângulo Mineiro. Trata-se do sétimo município mais populoso do estado, somando cerca de 337.846 habitantes, conforme censo realizado em 2022.

Figura 11. Mapa da cidade de Uberaba - MG



Fonte: ResearchGate, 2024.

Como vemos no mapa, o município mineiro fica a 481 km a oeste de Belo Horizonte, capital estadual, mas também faz fronteira com outros grandes centros urbanos, como Goiás, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Além de ser a capital do Zebu, Uberaba proporciona a seus conterrâneos e aos turistas diferentes passeios turísticos a igrejas, ao Mercado Municipal, aos teatros e a museus, especialmente o museu do médium Chico Xavier e o Museu dos Dinossauros.

É relevante ponderar que não é só a localização e as propostas de atividades histórico-culturais da cidade mineira que atraem a atenção de milhares de turistas brasileiros e estrangeiros a cada ano, o fato de Uberaba também abrigar três distritos industriais, possuir mais de 40.438 empresas ativas, bem como manter várias redes comerciais e dois grandes shopping centers que juntos somam mais de 300 lojas. Esses fatores são sua principal atividade econômica e representam metade da riqueza municipal.

No contexto educacional, dados do Censo de 2022 mostram que Uberaba possui cerca de 168 escolas (3 federais, 39 estaduais, 64 municipais, 62 privadas), 39.600 estudantes matriculados e mais de 2.500 professores atuando no ensino básico da cidade. Em relação ao ensino superior, a cidade possui cerca de 7 instituições com um ou mais campi. São elas: Universidade de Uberaba (Uniube); Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU); Centro de Ensino Superior de Uberaba (Cesube); Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberaba (Unipac); Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro (FCETM); Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Esta última, juntamente à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foram classificadas entre as melhores universidades do mundo, segundo o Times Higher Education World University Rankings 2022.

De acordo com o G1 Triângulo e Alto Paranaíba, portal no qual a notícia foi veiculada, a revista britânica Times Higher Education (THE) considera em sua avaliação cinco categorias: ensino, volume de publicações de pesquisa; citações em artigos científicos; projeção internacional; renda da indústria - dados fornecidos por discentes, docentes, instituições, governos e indústria. Entre as cinquenta e nove universidades brasileiras que compõem o ranking, as duas

instituições públicas de ensino do Triângulo Mineiro ocuparam a 18ª colocação, tendo em vista suas faixas similares de avaliação.

Atualmente a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) possui sede na cidade de Uberaba, MG, e um campus no município mineiro de Iturama. De acordo com dados disponíveis no site oficial da universidade, são cerca de 8.000 estudantes matriculados em cursos de diversas áreas do conhecimento e em diferentes níveis - graduação, pós-graduação e educação profissionalizante.

Quadro 9. Cursos oferecidos pela UFTM em diferentes níveis

Cursos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro				
Técnicos	Graduação		Pós-graduação	
Técnico em Análises Clínicas	Agronomia	Fisioterapia	PPG em atenção à saúde	Stricto Sensu
Técnico em Enfermagem	Biomedicina	Geografia	PPG em ciência e tecnologia ambiental	
Técnico em Farmácia	Ciências Biológicas	História	PPG em ciência e tecnologia de materiais	
Técnico em Informática	Ciências Biológicas - Campus Iturama	Letras - Português e Espanhol	PPG em ciências da saúde	
Técnico em Radiologia	Educação Física	Letras - Português e Inglês	PPG em ciências fisiológicas	
Técnico em Saúde Bucal	Enfermagem	Licenciatura em Educação do Campo	PPG em educação	
Técnico em Segurança do Trabalho	Engenharia Ambiental	Matemática	PPG em educação em ciências e matemática	
	Engenharia Civil	Medicina	PPG em educação física	
	Engenharia de Alimentos	Nutrição	PPG em fisioterapia	
	Engenharia de Produção	Pedagogia	PPG em medicina tropical e infectologia	
	Engenharia Elétrica	Psicologia	PPG em psicologia	
	Engenharia Mecânica	Química	PPG multicêntrico em química de minas gerais	
	Engenharia Química	Química - Campus Iturama	MP em administração pública em rede nacional	
	Física	Serviço Social	MP em inovação tecnológica	
		Terapia Ocupacional	MP em letras em rede nacional	
			MP em matemática em rede nacional	Lato Sensu
			MP em química em rede nacional	
			Especialização em gestão do cuidado em saúde da família	
			Residência médica	
			Residência integrada multiprofissional e uniprofissional	
			Ciência é 10!	
			Pedagogia universitária	
			Curso de especialização em práticas educativas e socioambientais	

Lê-se: PPG (Programa de Pós-Graduação) e MP (Mestrado Profissional)

Fonte: A autora, baseada nas informações do site oficial da UFTM

Além da oferta extensiva de cursos, a instituição federal em foco possui um Núcleo de Línguas (Nucli), projeto que foi implantado a partir da participação da UFTM no Programa Idiomas Sem Fronteiras - IsF, desenvolvido pelo Ministério da Educação (Mec) por meio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Alinhado à proposta do IsF, o objetivo do Nucli UFTM desde a sua criação sempre foi proporcionar oportunidades de acesso ao estudo dos idiomas estrangeiros para a comunidade acadêmica ou não, baseando-se no processo de internacionalização das universidades do Brasil. Para isso, suas ações incluem a oferta de cursos presenciais, cursos a distância, aplicação de exames de proficiência (incluindo o Celpe-Bras), entre outras ações desenvolvidas a partir de novas demandas.

Visando promover o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes, hoje o Nucli UFTM oferta cursos de língua espanhola, de língua inglesa e de língua portuguesa para estrangeiros. Esta última possui três

professoras atuantes - sendo uma bolsista do curso de Letras da universidade e as demais são egressas do mesmo curso que optaram por continuar contribuindo para o núcleo de línguas como voluntárias - e uma coordenadora, Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa, que também é docente dos cursos de Letras, integrante do Departamento de Língua Portuguesa. Com esse time, a área do Português como Língua Estrangeira (PLE) do Nucli já ofertou diversos cursos presenciais e a distância por meio de ofertas locais e, também, por meio das ofertas coletivas promovidas pela Rede Andifes/IsF.

Somente nos últimos três anos, estrangeiros de diferentes nacionalidades tiveram a oportunidade de participarem de, pelo menos, 15 cursos, cujas cargas horárias variaram entre 20h/a, 30h/a, 45h/a e 60h/a. Alguns exemplos são:

- Aspectos da cultura brasileira;
- Português para estrangeiros: compreensão oral;
- Português para estrangeiros: cinema brasileiro;
- Escrita e produção de textos em português, compreensão do idioma e suas funcionalidades;
- Familiarização com o exame Celpe-Bras;
- Preparatório para o Celpe-Bras;
- Conversação níveis básico e intermediário a partir de aspectos da cultura brasileira: preparação para o exame Celpe-Bras (parte oral).

Como dito anteriormente, alguns cursos são ofertados com frequência, visto a necessidade apresentada pelos estudantes. As aulas preparatórias para o exame Celpe-Bras, por exemplo, são muito procuradas não só por candidatos que escolheram fazer a prova na UFTM, mas também por pessoas ao redor do Brasil e do mundo que se submeteram à avaliação. Por essa razão, tais cursos geralmente são online e são sempre divulgados amplamente por meio da Assessoria de Comunicação Internacional da universidade e, principalmente, por meio das redes sociais oficiais do Nucli.

Figura 12. Divulgação do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos” nas redes sociais do Nucli UFTM



Fonte: Divulgação Nucli UFTM.

A imagem acima ilustra outro curso presencial que teve continuidade após uma série de solicitações dos próprios estudantes: “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos”. Conforme registrado no plano de aula do curso, sua justificativa era de que um dos maiores interesses demonstrados pelos estrangeiros estudantes de PLE no Nucli eram ofertas que tinham como objetivo prepará-los para a modalidade escrita da língua, considerando aspectos de coesão, coerência e outros tópicos gramaticais essenciais à produção escrita de diversos gêneros textuais. Assim, as expectativas no final dos estudos era de que os alunos conseguissem 1) identificar os gêneros textuais orais trabalhados em sala de aula; 2) reconhecer os diferentes objetivos comunicativos de cada tipo textual; 3) produzir textos em diferentes contextos e sob diferentes comandos.

Após a divulgação nas redes sociais do Nucli UFTM, no portal oficial da universidade e por meio do boca-a-boca, no qual os estudantes convidam seus pares, os três módulos foram um sucesso. Na primeira e na segunda oferta, cerca de 24 pessoas estrangeiras residentes de Uberaba se inscreveram; no terceiro módulo esse número foi ainda maior - 30 inscrições, sendo que a grande maioria eram alunos do curso inicial que optaram por seguir os estudos. Entre as nacionalidades representadas pelos estudantes estão venezuelanos, haitianos, colombianos, equatorianos, argelinos, paquistaneses, egípcios, entre outros.

Enfim, vale a pena reforçar que os participantes desta pesquisa foram

estudantes do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo II)” e/ou do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo III)”. Todos e todas corresponderam aos pré-requisitos do público-alvo em foco: estrangeiro(a), maior de idade, residente de Uberaba há, pelo menos, 6 meses, estudante de um dos cursos citados. Além disso, embora não tenha sido uma prerrogativa para este trabalho, outra informação que consideramos relevante é que esse grupo também compartilhava da mesma faixa de conhecimento da língua portuguesa - entre A2 (pré-requisito dos cursos, conforme vimos na Figura 12) e B1.

A seguir, expomos os resultados obtidos bem como as análises realizadas a partir deles.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos resultados obtidos por meio dos instrumentos apresentados na seção anterior.

4.1 QUESTIONÁRIO 1

A seguir, apresentamos uma descrição detalhada do primeiro instrumento de pesquisa, incluindo sua estrutura, aplicação e perfil dos entrevistados da etapa inicial da investigação.

4.1.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Conforme mencionado, realizamos o teste piloto, e após essa etapa, ajustamos o enunciado de algumas perguntas do questionário, principalmente visando que o respondente explicasse suas escolhas e respostas. Em seguida, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp (CEP), o primeiro questionário, disponível no Apêndice 2, foi aplicado a 15 estudantes estrangeiros do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo II)”, promovido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Nucli UFTM). A escolha dessa turma se justifica pelo fato de que, no momento da investigação, ela era a única composta por pessoas de outras nacionalidades, maiores de idade, residentes de Uberaba e estudantes de PLE no

Nucli UFTM, conforme requisitos do público-alvo deste trabalho.

Tabela 3. Perfil dos participantes da pesquisa

Perfil dos participantes da pesquisa								
Informante	Idade	Nacionalidade	Língua materna	Escolaridade	Ocupação profissional	Reside há quanto tempo em Uberaba?	Por que veio para a cidade?	Primeira vez em um curso de PLE?
F1	54	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Ajudante de cozinha	5 anos	Não especificado.	Não.
F2	41	Argelina	Árabe	Ensino Técnico	Promotor de vendas	6 meses	Não especificado.	Sim.
F3	41	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Costureira	4 anos	Para trabalhar.	Não.
F4	41	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Açougueiro	4 anos	Para trabalhar.	Sim.
F5	37	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Líder de produção	4 anos	Não especificado.	Não.
F6	42	Egípcia	Árabe	PG em Andamento	Professor pesquisador bolsista	7 meses	Para estudar.	Não.
F7	37	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Líder de produção	4 anos	Não especificado.	Não.
F8	54	Colombiana	Espanhol	EM Completo	Operador de máquina de lavar	1 ano e 6 meses	Para trabalhar.	Não.
F9	35	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Artista (malabarista)	10 meses	Para trabalhar.	Sim.
F10	48	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Costureira	4 anos	Para trabalhar.	Não.
F11	29	Haitiana	Crioulo haitiano e francês	EM Completo	Pedreiro	3 anos	Para trabalhar.	Não.
F12	41	Haitiana	Crioulo haitiano	EM Completo	Auxiliar de abastecimento	8 anos	Para trabalhar.	Não.
F13	38	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Desempregada	6 meses	Para trabalhar e para estudar.	Sim.
F14	30	Venezuelana	Espanhol	Graduação em andamento	Administradora	3 anos	Para trabalhar e para encontrar familiares.	Não.
F15	42	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Administradora	4 anos	Para encontrar familiares.	Não.

Fonte: A autora, 2024.

As perguntas iniciais do questionário que compunham a Seção I tinham como objetivo delinear o perfil dos participantes da pesquisa por meio de informações como: idade, nacionalidade, língua materna, escolaridade, ocupação profissional, tempo de residência em Uberaba, razões pelas quais se mudou para a cidade e se era a primeira vez em um curso de PLE.

Assim, observamos que, embora as idades variassem entre 29 e 54 anos, a faixa etária mais predominante estava entre 39 e 43 anos. A nacionalidade venezuelana se sobressaiu em relação às demais, com 10 representantes. Em seguida, tivemos 2 respondentes haitianos, 1 colombiano, 1 egípcio e 1 argelino, conforme tabela acima.

Em consequência da grande quantidade de venezuelanos respondentes, o espanhol se destaca no quesito língua materna, com 11 falantes. Logo após, aparecem os idiomas maternos árabe (2), crioulo haitiano (1) e crioulo haitiano e francês (1). Quando perguntados sobre sua escolaridade, a grande maioria possui Ensino Médio Completo (8) ou Graduação Concluída (4). Os demais se dividem igualmente entre Ensino Técnico (1), Graduação em Andamento (1) e Pós-

Graduação em Andamento (1).

No âmbito da força de trabalho que exercem, as ocupações profissionais declaradas variaram: Ajudante de cozinha, promotor de vendas em supermercado, açougueiro, professor pesquisador bolsista, pedreiro, auxiliar de abastecimento, operador de máquina de lavar, artista/malabarista, líder de produção, administradora e costureira - as três últimas ocupações se repetem no formulário, ou seja, 2 respondentes são líderes de produção, bem como outros 2 trabalham na área administrativa e, finalmente, outros 2 atuam no setor da costura.

Constatamos outros dados diversificados na sétima questão, ao perguntarmos quanto tempo o(a) estrangeiro(a) reside em Uberaba. As respostas oscilaram entre 6 meses e 8 anos, mas é certo que a grande maioria dos estrangeiros pesquisados estão na cidade mineira há 3 anos ou mais.

Quanto às razões que os fizeram tornar a cidade mineira seu novo lar, estão, sobretudo, as oportunidades de trabalho, que aparecem em 9 respostas, seguido das possibilidades de estudo (2) e do interesse em reencontrar familiares que migraram anteriormente (2). Em contrapartida, cerca de 4 dos informantes não especificaram as motivações de suas escolhas para a mudança. Entre esses, 2 (F5 e F7) informaram que vieram ao Brasil a partir de projetos religiosos fomentados por centro espíritas brasileiros.

4.1.2 Respostas sobre a língua e/ou acesso a ela

Ainda na Seção I, questão nove, quando perguntados se é a primeira vez que estão estudando o idioma brasileiro por meio de um curso, apenas 4 afirmaram que sim, ou seja, antes do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo II)” eles não haviam estudado tal língua formalmente. Os demais estudantes tiveram outras experiências de estudo do português do Brasil, inclusive por meio de ofertas anteriores do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Nucli/UFTM).

Em relação à pergunta seguinte, "Quais metodologias você usa/usou para estudar o Português do Brasil?", oferecemos algumas opções, como:

- Cursos online;

- Cursos presenciais;
- Estudando sozinho(a) por meio de vídeos, livros, filmes, áudios, aplicativos no celular etc.;
- Convivendo com falantes nativos do Português;
- Outros.

Como resposta, o respondente poderia escolher mais de uma opção e, se necessário, adicionar outras, conforme sua experiência com o idioma. Observamos que “cursos presenciais” foi a opção mais selecionada (14), seguida por “Convivendo com falantes nativos do Português” (7), enquanto “Estudando sozinho(a) por meio de vídeos, livros, filmes, áudios, aplicativos no celular etc.” e “Cursos online” apareceram em 5 respostas.

Ainda a respeito da língua, na décima primeira questão, os estrangeiros foram questionados sobre suas maiores dificuldades ao estudar o português brasileiro, considerando: escrita, leitura, compreensão de textos, compreensão oral ou pronúncia. Identificamos que a escrita foi citada pela maioria dos respondentes (8) e é possível que essa dificuldade tenha sido a razão pela qual eles buscaram realizar o curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos”. Entre as justificativas pela escolha dessa habilidade estão questões relacionadas à gramática, como o desafio em aprender regras de acentuação de palavras; e a falta do hábito de escrever na língua portuguesa falada no Brasil:

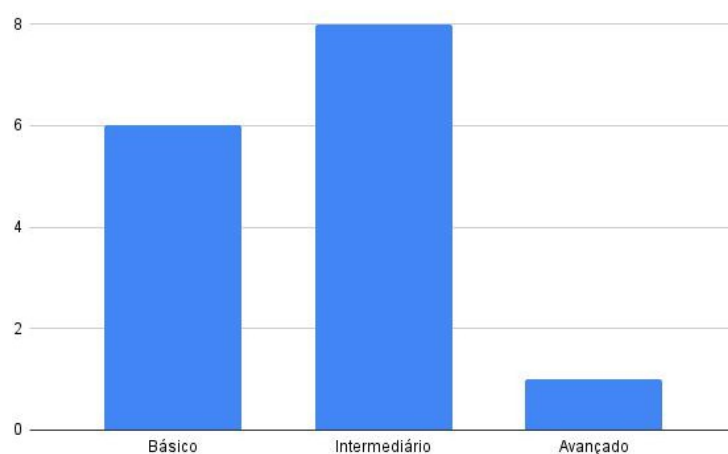
“tenho mais na escrita, pela acentuação” (F5) / “minha maior dificuldade é escrever. Por conta da gramática da língua portuguesa” (F7) / “a escrita pelo em quanto, preciso melhorar na hora de escrever, acentuações e muita coisa.” (F9) / “escrita porque não tenho costume de escrever” (F10) / “pronúncia, escrita. Causa dos acentos, medos, insegurança” (F15).

Em seguida, a pronúncia também foi uma das habilidades mais mencionadas, presente em 7 respostas. Por outro lado, apenas dois respondentes explicaram, afirmando que “*meus maiores dificuldades compreensão: porque as pessoas falar muito rapido*” (F12) / “*pronuncia - as acentuações*” (F8). A seguir, leitura e compreensão de textos e compreensão oral foram citadas por dois estrangeiros cada, bem como duas pessoas também declararam que sentem dificuldades em todas as habilidades do idioma em foco - as últimas não foram

esclarecidas por nenhum entrevistado.

Por fim, na questão seguinte, pedimos aos participantes da pesquisa que se avaliassem e atribuísem um nível de proficiência, conforme percepção de si próprios:

Gráfico 1. Nível de proficiência que cada estrangeiro atribuiu a si próprio



Fonte: A autora, 2024.

Considerando que nenhum dos estrangeiros respondentes haviam realizado o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil (Celpe-Bras), até o aquele momento, e não tinham comprovação de seus níveis de domínio da língua, nas opções de resposta inserimos, entre parênteses, pequenas explicações do que era considerado em cada nível para que fizessem suas escolhas:

- Básico (preciso de auxílio para me comunicar e compreender textos em língua portuguesa do Brasil);
- Intermediário (consigo me comunicar e compreender com mais autonomia);
- Avançado (já tenho domínio da língua portuguesa para me comunicar e compreender com clareza).

Conforme observamos no Gráfico 1, grande parte do grupo investigado se considera “Intermediário” no idioma, enquanto 6 selecionaram “Básico” e apenas 1 “Avançado”. De fato, o grande número de estrangeiros que selecionaram nível intermediário pode ser explicado pelo motivo da predominância do espanhol como língua materna e a proximidade das línguas.

4.1.3 Sobre o acesso às mídias

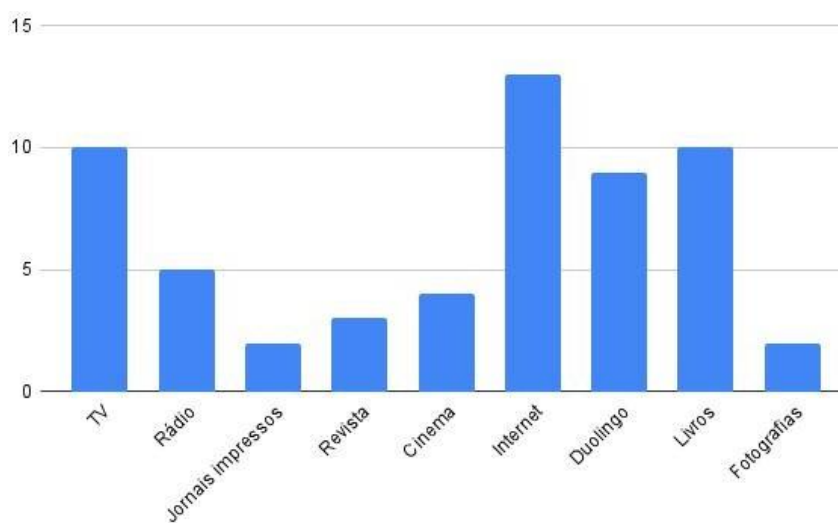
No término da Seção I, fizemos a seguinte pergunta:

13) Neste trabalho, consideramos que mídia é todo meio de informação que é um intermediário capaz de transmitir uma mensagem a um grupo. Por exemplo: Revistas, livros, fotografias, jornais, cartazes, cartões, rádio, cinema, vídeo, televisão, internet, celular, entre outros. Sabendo disso, você tem acesso a algumas dessas mídias desde que chegou à cidade de Uberaba, Minas Gerais?

De maneira unânime, todos os participantes responderam “sim”, e seguiram para o próximo bloco de questões.

Na primeira pergunta da Seção II, os estrangeiros deveriam selecionar quais mídias eles tinham acesso, naquele momento, diante de uma lista de possibilidades, como TV, rádio, jornais impressos, revista, cinema, internet, Duolingo, livros, fotografias - e vale destacar que a opção “Adicionar outro” também estava habilitada, mas não foi preenchida por nenhum estrangeiro.

Gráfico 2. Mídias acessadas pelos participantes da pesquisa



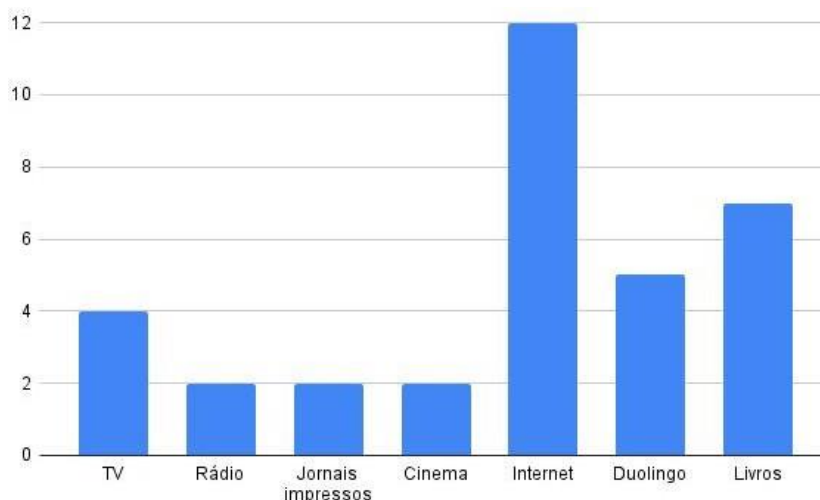
Fonte: A autora, 2024.

Como notamos no Gráfico 2, as cinco mídias mais acessadas pelos estrangeiros entrevistados são internet (13 marcações), livros e TV (10 marcações cada), Duolingo (9 marcações) e rádio (5 marcações). As demais mídias foram pouco citadas: cinema (4), revista (3), jornais impressos (2), fotografias (2).

Após assinalar as mídias mais acessadas, os entrevistados deveriam responder à seguinte pergunta: “15) Você utiliza alguma das mídias acima para aprender o português? Se sim, quais?”. Apenas um participante, o F6, não respondeu. O restante do grupo afirmou que utiliza algumas das mídias para

aprender a língua portuguesa e apontaram exemplos:

Gráfico 3. Mídias acessadas pelos participantes da pesquisa para aprender português



Fonte: A autora, 2024.

A internet se manteve na posição de destaque como a mídia a qual os estudantes mais recorrem para estudar português. Consideramos válido destacar que, nesta pesquisa, compreendemos a internet como um canal/veículo de construção do conhecimento a partir do momento em que estudantes e professores podem transformar as informações nela contida para ampliar e aprofundar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, consideramos que

as redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação onde a troca de ideias grupais, essencialmente interativa, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos. (Garcia, 1998)

Assim, partimos do princípio que na internet temos diferentes formatos, como, por exemplo, documentos de texto escrito, imagens, áudios, vídeos, páginas web, redes sociais, plataformas de jogos e *streamings*, nos quais os estudantes podem acessar outras mídias citadas na pesquisa, como músicas, novelas e filmes produzidos no Brasil e no mundo. Inclusive, percebemos nas respostas abertas que embora tenham anotado “internet”, muitas vezes os estrangeiros estavam pensando somente no veículo, e em suas respostas citavam “novela” e “música” como mídia mais acessada por meio dela (internet).

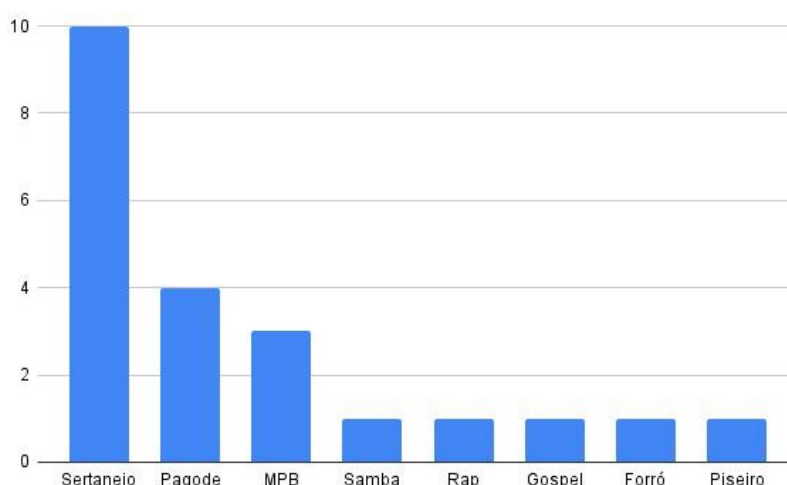
Retornando aos dados do Gráfico 03, ainda se sobressaem os livros, o

aplicativo Duolingo e a TV. Rádio, jornais impressos e cinema com menor participação, enquanto revista impressa e fotografia não foram citadas por nenhum entrevistado neste caso.

A questão 15 foi uma questão discursiva, pois os estrangeiros deveriam escolher as mídias e citá-las. Sendo assim, eles tiveram, também, a oportunidade de citar outros exemplos, como 4 deles fizeram: citaram a música escutada em aplicativos da internet como mídia à qual eles recorrem para aprender o português brasileiro. Considerando essas respostas e que podemos encontrar esse tipo de áudio na TV, no rádio e na internet, por exemplo, optamos por categorizá-la como uma nova opção de mídia e não incorporá-la às categorias pré-definidas e apresentadas aos estrangeiros anteriormente.

Embora ao elaborarmos o questionário ainda não soubéssemos que a música seria mencionada por eles, pressupomos que ela seria citada em algum momento, dadas as experiências vividas em sala de aula e pelos resultados de Barbosa e Fonte Boa (2022). Por essa razão, a décima sexta pergunta consistiu em: “16) Você escuta músicas brasileiras? Se sim, dê alguns exemplos de músicas nacionais que você gosta de ouvir.”. Apenas 1 pessoa afirmou não ouvir músicas brasileiras. Os demais aludiram aos seguintes gêneros musicais:

Gráfico 4. Gêneros musicais brasileiros ouvidos pelos respondentes



Fonte: A autora, 2024.

Embora esperássemos que os entrevistados indicassem o nome da canção em suas respostas, apenas F13 o fez - “*Faz um milagre em mim*”, de

Regis Danese. Outros 8 não exemplificaram e 5 deram exemplos de cantores(as) e/ou bandas ouvidos por eles:

- “*Racionais, Cartola, Chico Buarque, Legião Urbana, Raul Seixas, Barbatuque.*” (F9);
- “*Marília Mendonça, Gustavo Lima, Victor Fernandez, entre outros.*” (F10);
- “*Marília Mendonça, Gustavo Lima, Michel Teló.*” (F11);
- “*Eduardo Costa, Amado Batista.*” (F12);
- “*Maria Bethânia.*” (F6).

A fim de investigarmos se os filmes brasileiros faziam parte da rotina dos participantes da pesquisa, na questão seguinte indagamos se os estrangeiros assistiam a filmes brasileiros e, se sim, quais eram eles. Após analisarmos os resultados, vimos que apenas 4 disseram não assistir a filmes brasileiros. Dentro dos 11 que afirmaram ter contato com esse tipo de mídia nacional, 5 deram exemplos, como *Tropa de Elite, Irmãos, Pelé, Turma da Mônica, Vizinhos, Carnaval, Um Natal Cheio de Graça, Dois Canais e Até que a Sorte nos Separe*. Alguns se anteciparam e indicaram novelas ao invés de filmes - *Avenida Brasil, Terra e Paixão, Vai na Fé e Pantanal*.

Justamente as novelas eram tema da questão posterior: “18) Você gosta de assistir a novelas brasileiras? Se sim, quais?”. Entre os participantes da pesquisa, 7 afirmaram não gostar ou não assistir esse tipo de conteúdo; 1 revelou assistir novelas, mas não sabia se eram brasileiras; e 7 disseram que assistem novelas brasileiras. Desse último grupo, 6 exemplificaram:

- *Terra e Paixão;*
- *Renascer;*
- *Fuzuê;*
- *Amor de mãe;*
- *Avenida Brasil;*
- *Totalmente demais;*
- *Marido de aluguel;*
- *Império;*
- *Mulheres apaixonadas;*

- *Mulheres de areia.*

Interessante observar que todas essas novelas foram produzidas e/ou são disponibilizadas pelo Grupo Globo, o maior grupo de mídia e de comunicação do país. Inclusive, algumas novelas foram citadas por mais de um respondente, como a “*Terra e Paixão*”, que teve o seu último episódio ao ar em data próxima à aplicação do questionário 1. Mesmo assim, vale destacar que com o aumento do acesso à tecnologia e às plataformas de *streaming*, como o Globo Play, as pessoas (assinantes ou não) conseguem assistir às novelas a qualquer hora e em qualquer lugar, mesmo que elas não estejam sendo exibidas, simultaneamente, na TV aberta.

Ao longo da carreira como docente de Português como Língua Estrangeira, outra hipótese levantada, de acordo com relatos de alguns estudantes, era a de que o aplicativo Duolingo também era uma das ferramentas utilizadas para a aprendizagem da língua portuguesa, especialmente a variedade brasileira. Por esse motivo, na penúltima questão do formulário, perguntamos “19) Você já utilizou o aplicativo “Duolingo” para aprender idiomas? Se sim, quais idiomas você aprendeu?”. Constatamos que 10 responderam que já utilizaram a aplicação e, dentro desse grupo, 1 afirmou não ter gostado da experiência, mas não especificou qual idioma tentou aprender. Dos 9 restantes, 3 também não declararam qual(is) língua(s) estrangeira(s) pretenderam adquirir pelo aplicativo; 6 citaram o português e 1 citou, além do português, os idiomas inglês, francês e finlandês. Ainda, 3 declararam não ter feito uso e 2 respostas foram desconsideradas, pois os respondentes não corresponderam ao que estava sendo questionado.

Para encerrar a Seção II, os participantes da pesquisa também foram convidados a avaliarem seus próprios níveis de domínio das tecnologias digitais. Em resumo, 7 consideraram-se em nível básico; 5 em nível intermediário; 2 em nível avançado; e 1 em nível iniciante. Apesar de a maioria dos participantes ter se autodeclarado com domínio básico ou intermediário das tecnologias digitais, observa-se que eles fazem uso da internet de forma tranquila e funcional. Isso é evidenciado pelo destaque que a internet e o Duolingo receberam nos Gráficos 2 e 3, indicando familiaridade prática com ferramentas online, mesmo que o domínio

técnico declarado seja limitado.

4.2 QUESTIONÁRIO 2

Como dito anteriormente, o segundo questionário, intitulado "Teste de Percepções Sociolinguísticas" (TPS), também foi criado no Google Forms e aplicado de forma presencial, individual e impressa aos respondentes, que eram alunos regulares do curso "Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo III)". A turma era composta por 20 estudantes, dos quais 15 responderam o TPS de forma voluntária.

Este formulário conteve 20 questões: as quatro primeiras eram sobre informações pessoais (idade, nacionalidade, língua materna, escolaridade, ocupação profissional e tempo de estadia na cidade de Uberaba). Em relação às demais questões, 16 foram dissertativas, ou seja, os participantes da pesquisa escreveram suas respostas abertamente em língua portuguesa, embora pudessem responder em inglês ou espanhol.

A partir dos resultados obtidos no primeiro questionário, o objetivo principal do teste era investigar as percepções dos estudantes a respeito de fragmentos de músicas e novelas brasileiras apontadas anteriormente como conhecidas/acessadas por eles e entender se, na opinião deles, tais mídias contribuíam ou não para a aprendizagem do português brasileiro. Os resultados do TPS estão disponíveis a seguir.

4.2.1 Perfil dos respondentes do TPS

Embora os cursos "Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo II)" e "Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo III)" tenham sido realizados de maneira sequencial, a configuração da turma não se manteve em sua totalidade, ou seja, alguns estudantes não continuaram, enquanto outros se juntaram ao grupo. Por essa razão, sentimos a necessidade de iniciar o TPS solicitando alguns dados pessoais para a composição desses novos perfis investigados, como observamos na tabela:

Tabela 4. Perfil dos respondentes do TPS

Perfil dos respondentes do TPS						
Informante	Idade	Nacionalidade	Língua Materna	Escolaridade	Ocupação profissional	Tempo de estadia em Uberaba
F1	33	Francesa	Francês	Graduação concluída	Desempregado	6 meses
F2	23	Guineense	Crioulo	Graduação em andamento	Desempregado	6 meses
F3	35	Venezuelana	Espanhol	Graduação concluída	Desempregado	6 meses
F4	54	Venezuelana	Espanhol	Ensino Médio Completo	Copeiro	6 anos
F5	54	Colombiano	Espanhol	Ensino Técnico Completo	Auxiliar de lavanderia	1 ano
F6	42	Venezuelana	Espanhol	Ensino Médio Completo	Açougueiro	4 anos e 8 meses
F7	42	Venezuelana	Espanhol	Ensino Médio Completo	Costureira	4 anos e meio
F8	25	Venezuelana	Espanhol	Ensino Médio Completo	Auxiliar de produção	11 meses
F9	30	Colombiana	Castellano	Ensino Médio Completo	Consultor de vendas	6 meses
F10	57	Venezuelana	Espanhol	Ensino Médio Completo	Costureira	6 meses
F11	38	Haitiana	Crioulo e francês	Ensino Médio Completo	Pedreiro	9 meses
F12	30	Venezuelana	Espanhol	Graduação concluída	Auxiliar de produção	2 anos
F13	20	Queniana	Swahili	Graduação em andamento	Estudante	6 meses
F14	42	Egípcia	Árabe	Graduação em andamento	Professor/pesquisador	1 ano
F15	29	Haitiana	Crioulo e francês	Ensino Médio Completo	Operador de empilhadeira	5 anos
F16	40	Haitiana	Crioulo	Graduação concluída	Soldador	9 anos

Fonte: A autora, 2024.

Notamos que a nacionalidade venezuelana ainda predomina, bem como o espanhol como língua materna. As idades variam entre 20 e 50 anos, a maior parte do grupo possui ensino médio completo e tem ocupações profissionais diversas. Menor tempo de estadia na cidade de Uberaba é de 6 meses, enquanto a pessoa que está a mais tempo no município, 9 anos, é a F16.

4.2.2 Sobre músicas brasileiras

Ao retomarmos os dados do primeiro questionário, constatamos que o gênero musical sertanejo foi o mais citado, bem como Marília Mendonça foi referenciada por mais de um participante. Trata-se de uma cantora, compositora e fenômeno do sertanejo brasileiro, conhecida como a "Rainha da Sofrência", que ganhou destaque com suas letras que abordam relacionamentos e empoderamento feminino, conquistando milhões de fãs - dentro e fora do Brasil. O sucesso e a popularidade de Marília continuam mesmo após sua morte em um acidente de avião no ano de 2021, com apenas 25 anos de idade. Segundo o site O Globo, em 2022, ela foi a artista mais escutada do país.

Figura 13. Top 5 artistas mais escutados em 2022

Top 5 artistas mais escutados no Spotify no Brasil em 2022

1. Marília Mendonça
2. Henrique & Juliano
3. Jorge & Mateus
4. Gusttavo Lima
5. Maiara & Maraisa

Fonte: O Globo, 2022.

Além das citações da cantora no TPS e dos dados referentes à sua carreira breve, mas potente, a escolha da música “Leão⁷” também foi justificada por uma vivência em sala de aula, quando, em um momento de confraternização, um grupo de estudantes pediu para colocar música e essa canção, na interpretação de Marília Mendonça, foi a primeira escolha deles. A partir disso, a seção seguinte do TPS foi iniciada com um fragmento de tal música, lançada em 2020, sob autoria de Xamã e Neo Beats, mas que ficou popularmente conhecida na interpretação da cantora sertaneja.

Figura 14. Fragmentos da música “Leão”, interpretada por Marília Mendonça

Leão

Marília Mendonça

Que o Sol da manhã te dissolva
Seu vampiro de filmes pastelão
Mas quem vai nos julgar?
Sou seu despenteado leão

Sei que 'cê me entende bem
Sempre foge quando namora
Se você não ama ninguém
Por que 'tá me escutando agora?

Sua linda, tão louca, minha Mona Lisa
Tira a minha roupa, me fascina
Me assassina, me beija na boca, minha mulher, menina
Me ensina a ser vida louca, teu olho piscina
Me afoga e faz boca à boca, renova minha rima
Vem de garfo que hoje é sopa, menina

Mas quem vai nos julgar
Vilão particular

Se eu subo nesse palco aqui
Foi Deus que me criou assim
E os holofotes vêm ao meu encontro
É que eu te amo e nem te conto
Não, não posso ser seu santo

Sou fato ou hipótese
Sou rei, cigano ou nômade
Desculpa esse meu jeito soberano
Mas hoje é por você que eu canto
É por você que eu canto

Fonte: A autora, 2024.

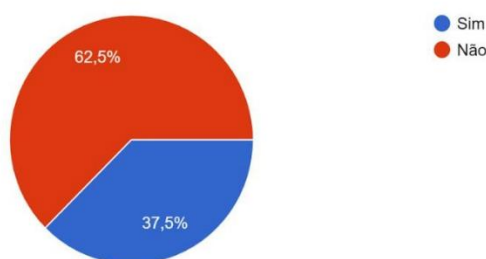
⁷ Segundo informações do site da Billboard Brasil, entre as canções interpretadas por Marília Mendonça, só a faixa “Leão” tinha 434,2 milhões de streams e 319,1 milhões de views em 2024. Fonte: <https://billboard.com.br/os-numeros-de-marilia-mendonca/>. Acesso em 24 mar. 2025.

Diante disso, nas questões 1, 2 e 3, os estudantes deveriam responder, respectivamente, se conheciam a música, à qual gênero musical se vinculava a canção (na opinião deles) e com qual frequência eles ouviam esse tipo de música no dia a dia. As respostas estão retratadas nos gráficos seguintes:

Gráfico 5. Questão 01 TPS

1) Você já conhecia a música acima?

16 respostas

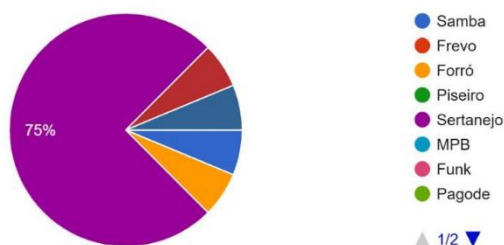


Fonte: A autora, 2024.

Gráfico 6. Questão 02 TPS

2) Na sua opinião, a canção de Marília Mendonça faz parte de qual gênero musical brasileiro?

16 respostas

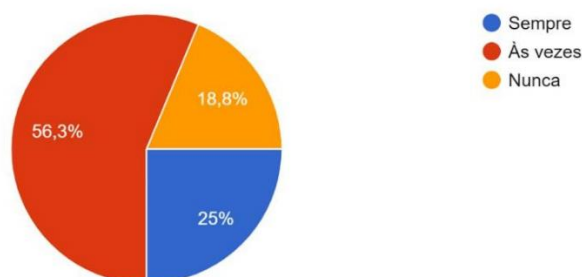


Fonte: A autora, 2024.

Gráfico 7. Questão 03 TPS

3) Com que frequência você costuma ouvir esse gênero musical em seu dia a dia?

16 respostas



Fonte: A autora, 2024.

As respostas obtidas nas questões 1, 2 e 3 do TPS reforçam a notoriedade do gênero musical sertanejo no Brasil. Há cerca de seis anos, por meio de um estudo a partir da execução pública de músicas em plataformas de *streaming*, shows, rádios e locais com música ao vivo entre 2016 e 2018, o Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (Ecad⁸) divulgou que, já naquela época, o gênero mais tocado em todo o país era o sertanejo.

Os anos se passaram e, embora o cenário musical brasileiro tenha visto a emergência de novos gêneros e subgêneros que vêm conquistando espaço nos streamings e nas rádios, como trap, piseiro, bregafunk etc., o sertanejo continua se sobressaindo. Um levantamento realizado pela Pro-Música, entidade que representa gravadoras e produtoras fonográficas do Brasil, considerando o consumo de música em plataformas de streaming como Spotify, Youtube, Deezer, Apple Music, Amazon Music e Napster, revelou que, dos 10 artistas mais reproduzidos, 8 são do estilo (Coelho, 2024).

Em seguida, a quarta pergunta foi “4) Há alguma palavra ou expressão que você viu pela primeira vez na canção de Marília Mendonça? Se sim, qual(is)? Na sua opinião, o que elas significam?”. Das 16 respostas, 6 fugiram ao questionamento e os demais citaram termos como “pastelão”, “Monalisa”, “Julgar” e a expressão “Vem de garfo que hoje é sopa”.

- *F1: Seu vampiro de filmes pastelão: poderia sinificar algo como divertido? / Holofotes: talvez seja animals?*
- *F2: Mona Lisa. Eu acho que significa tipo uma mulher elegante.*
- *F4: si. pastelão: de pastel. Vilão: um objeto. holofotes; es um farol.*
- *F6: (julgar): critica.*
- *F7: julgamento romance.*
- *F11: Me fascina.*
- *F12: Filme pastelão: Pra mim é uma perssoa falsa / Holofotes: Uma pessoa que quer atenção.*

⁸ Disponível em: <https://www4.ecad.org.br/noticias/ecad-comprova-sertanejo-e-o-ritmo-mais-ouvido-no-brasil/#:~:text=%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8BO,vivo%20entre%202016%20e%202018>.

- *F13: vem de garfo que hoje é sopa .significa vai ser difícil de comer.*
- *F14:Julgar, na minha opinião eu Cho que é igual de uma palavra em Inglês (to judge).*
- *F15: Vilão / Holofotes.*

Nesta questão, destacamos a citação de: filmes pastelão/pastelão (I); Monalisa (II) e “vem de garfo que hoje é sopa” (III).

Em relação à (I), F1 e F12 consideraram o termo “filmes pastelão”, mas enquanto F12 disse achar que se trata de uma pessoa falsa, F1 relaciona a algo divertido - o que vai de encontro com o significado da expressão. Trata-se de um gênero de comédia que se caracteriza por humor físico, cenas de tropelias e situações caricatas. Alguns exemplos internacionais desse gênero são: Charles Chaplin, O Gordo e o Magro, Os Três Patetas. No Brasil, Os Trapalhões foi o principal grupo a representar o humor pastelão. Por outro lado, F4 considerou apenas “pastelão”, relacionando à palavra pastel. De fato, segundo o Dicionário inFormal, o termo também pode significar pastel grande; empadão; indivíduo moleirão, pamonha.

Observamos que F2 cita “Mona Lisa” como referente a uma mulher elegante. Aqui, induzimos que a pessoa entrevistada relacionou a palavra a uma das pinturas mais conhecidas da história, símbolo da arte renascentista, feita pelo artista Leonardo Da Vinci entre 1503 e 1505. Algumas teorias buscam explicar a identidade da Mona Lisa. A mais aceita é a de que seria Lisa del Giocondo, esposa de um comerciante florentino, baseada em documentos históricos e detalhes da pintura que sugerem maternidade recente.

A segunda hipótese propõe que a modelo seria Isabel de Aragão, Duquesa de Milão, devido a semelhanças com retratos seus. A terceira teoria sugere que a figura seria o próprio Leonardo da Vinci com trajes femininos, ideia sustentada por semelhanças com seus autorretratos, embora isso possa ser resultado do estilo do artista. Independentemente de qual teoria se escolha acreditar, o fato é que, além da ideia de elegância, o corpo de Mona Lisa é considerado representante do padrão de beleza da mulher renascentista.

Por fim, achamos interessante observar que F13 considerou “vem de

garfo que hoje é sopa” em seu sentido literal, ou seja, algo que será difícil de comer, pois geralmente se usa uma colher para esse tipo de refeição mais líquida. Embora reconheçamos a subjetividade presente na interpretação das canções, na música interpretada por Marília Mendonça e em contextos semelhantes, a expressão citada sugere uma expressão popular e irônica que transmite a ideia de expectativas diferentes entre as pessoas envolvidas na situação. Segundo o site “Qual é a gíria?”, essa expressão ficou famosa a partir da música “Nem vem que não tem”, de Wilson Simonal, lançada em 1967.

Seguindo adiante, na pergunta de número 5, “Depois de conhecer essa palavra ou expressão, você a usaria no seu dia a dia? Em que tipo de situação - mais formal ou mais informal?”, apenas 1 respondente disse que não usaria essa palavra/expressão. Entre os demais, 4 disseram que as usariam em situações formais e 3 em situações informais - o restante fugiu ao tema ou afirmou que: (F1) *“Eu poderia usar essas palavras no cada tipo de situações. Que seja formal ou informal. Pastelão para qualificar uma situação”*.

A análise das respostas à quinta pergunta revela que, embora muitos alunos tenham demonstrado dificuldades em compreender plenamente o significado de algumas palavras e expressões da canção (como observado na pergunta anterior), a maioria afirmou que faria uso desses termos em seu cotidiano. Apenas um participante declarou que não usaria, enquanto os demais se dividiram entre o uso em situações formais (4 respostas) e informais (3 respostas), com algumas respostas vagas ou fora do tema.

Essa distribuição sugere um interesse ativo dos alunos em incorporar o novo vocabulário, ainda que haja confusão quanto à adequação dos termos aos diferentes registros linguísticos. O caso do participante F1, que afirmou que usaria as expressões em qualquer tipo de situação, ilustra essa percepção imprecisa sobre formalidade e informalidade no uso da língua. Assim, os dados indicam a importância de se trabalhar não apenas o significado das palavras, mas também o contexto e o nível de linguagem em que elas podem ser empregadas, promovendo o letramento linguístico e sociolinguístico dos estudantes.

Logo após, os estrangeiros deveriam encontrar na canção os pronomes

utilizados para se referir à segunda pessoa. Na maioria das respostas, há ocorrência de "você", embora na música também apareça a contração "cê".

- *F1: Te, nos, seu, 'cê, você, 'tâ, sua, teu*
- *F2: Tu*
- *F3: Você, porque se refere a alguém que foge para não se apaixonar*
- *F4: você; eu e nos*
- *F5: você, nos, eu*
- *F6: ela, tu*
- *F7: ele. Ela*
- *F8: você; eu, nos*
- *F9: VOCE, EU, NOS*
- *F10: Você*
- *F11: Maliria Mendonça*
- *F12: Seu, sua.*
- *F13: você,ele,ela*
- *F14: Seu, você*
- *F15: Boss ac*
- *F16: Pessoas: eu ,nos; pessoas: tu vos ,pessoas: ele,ela ,elas*

Em relação aos dados acima, observamos uma compreensão parcial por parte dos estudantes. Embora a maioria tenha reconhecido o uso de “você” — variante de “tu” e muito usada no português brasileiro —, poucos identificaram a variação fonológica “cê”, apesar de sua presença explícita na letra. Alguns alunos também mencionaram pronomes possessivos como “seu” e “sua”, o que demonstra certo entendimento da relação entre esses termos e os pronomes pessoais. No entanto, diversas respostas incluíram pronomes de primeira (“eu”, “nós”) e terceira pessoa (“ele”, “ela”), evidenciando dificuldades na distinção entre as funções pronominais.

Também houve respostas desconexas, o que aponta para limitações na compreensão gramatical da atividade. Esses resultados reforçam a importância de se trabalhar, de forma explícita e contextualizada, o uso e a classificação dos pronomes pessoais em português, especialmente no que se refere à segunda pessoa e suas variações formais e informais, com atenção às formas contraídas e às diferenças regionais.

Antes de seguirem para a sétima questão, os respondentes assistiram ao

videoclipe da música “Um brinde à amizade”, interpretada por Gabriel O Pensador, brasileiro, e Boss AC, que nasceu em Cabo Verde, mas se mudou para Portugal ainda criança. A informação sobre os cantores foi omitida dos alunos, pois a ideia era que eles ouvissem os sotaques dos intérpretes e percebessem as diferenças e/ou semelhanças em seus modos de dizer. Diante desse questionamento, notamos que houve 15 afirmações de que Gabriel e Boss AC falam de maneiras diferentes. Entre as diferenças e semelhanças nas pronúncias, citaram:

- *F1: O primeiro cantor (com cabelo longo) parece ser carioca pos ele fala com o som (sh) em vez de pronunciar o som "S" e quanto o segundo cantor as palavras parecem mas "cortas" e ele tambem fala (Sh) em vez de "S".*
- *F2: Não, eles não possuem o mesmo jeito de falar. Na forma de pronunciar a palavra obrigado sai diferente dos dois e a letra R nas palavras também sai diferente.*
- *F4: não possuem o mesmo jeito, para mim um tem um jeito mas cantado e u outro mas falado.*
- *F8: tem jeito de falar diferentes. o que fica parecido e que os cantores possuem tons de voz diferentes; um falando mais rápido e outro falando mais devagar.*
- *F9: tem jeitos de falar diferentes, um fala mais rápido o otro fala mais devagar*
- *F12: Não, Um fala muito mais rápido que o outro.*
- *F13: não possuem o mesmo jeito de falar. O sotaque deles não é mesmo, também um deles coloca h no ``s``.*
- *F14: Não, eu acho que o jeito de falar depende da religião o que eles viveram ou países deles.*
- *F15: Português de Angola e Brasil.*

Dos respondentes, 15 afirmaram que Gabriel O Pensador e Boss AC falam de maneiras diferentes, o que evidencia um nível de escuta crítica interessante, mesmo entre aprendizes estrangeiros. As observações mais

frequentes apontaram diferenças no som do “s” — como o uso do “sh”, que é um traço marcante e estereotipado do sotaque carioca, associado ao chamado “s chiado” típico do Rio de Janeiro. Esse aspecto foi especialmente notado por F1, que descreveu o primeiro cantor (Gabriel) como “parecendo carioca”, justamente por esse traço fonético, o que demonstra a influência que estereótipos linguísticos exercem na identificação de sotaques.

Além disso, outros alunos destacaram a diferença na pronúncia da letra “r”, no ritmo da fala e na musicalidade da voz — elementos que compõem, juntos, a marca regional da oralidade. Embora alguns tenham apresentado explicações imprecisas, como atribuições à religião ou nacionalidade de forma genérica, houve um reconhecimento claro de que ambos os cantores usam variedades distintas do português. A atividade, portanto, foi eficaz para estimular uma escuta consciente e crítica da diversidade linguística no mundo lusófono, ao mesmo tempo em que permitiu que viessem à tona estereótipos linguísticos (como o do “s carioca”), os quais podem ser explorados pedagogicamente para refletir sobre preconceitos e identidade linguística.

Na pergunta de número 8 foi questionado “Após observar o sotaque dos cantores, na sua opinião, que variedade do português é falada por eles? (por exemplo: português de Angola, português do Brasil, português de Timor-leste, português de São Thomé e Príncipe etc.)”. O português brasileiro se sobressai nas respostas (em alguns casos, especificamente a variante carioca que corresponde ao modo de falar de Gabriel O Pensador), possivelmente porque é a variedade com a qual têm mais contato.

- *F1: O primeiro cantor: Portugues de Brasil (Carioca). O segundo cantor: portugues de Portugal? Ou talvez Carioca tambem).*
- *F2: Português do Brasil e de Angola.*
- *F3: Falo português brasileiro e português angolano.*
- *F4: português de brasil.*
- *F5: portugues de portugal, é portugues carioca de rio de janeiro.*
- *F6: rap o sotaque de português de angola e português de Portugal.*
- *F7: português de angola e português de Portugal.*

- *F8: português de Portugal.*
- *F9: PORTUGUES DO BRASIL.*
- *F10: Portugues de Brasil y Angola.*
- *F11: Português do Brasil.*
- *F12: Achou que os dois falam o português do Brasil mais são de diferentes cidades.*
- *F13: têm português de angola e outra português do brasil.*
- *F15: Português De Angola.*
- *F16: Português de angola.*

Depois, há mais de uma citação do português europeu e do português angolano, mencionados tanto isoladamente (F8, F15, F16) quanto em conjunto com o brasileiro (F2, F3, F6, F7, F10, F13). No entanto, nenhuma resposta faz referência ao português de países como Timor-Leste, São Tomé e Príncipe ou Guiné-Bissau, o que reforça a ideia de uma centralização perceptiva nas variedades mais prestigiadas e mais difundidas da língua portuguesa, historicamente ligadas a países com maior projeção geopolítica ou midiática.

Esses dados ilustram como a percepção linguística dos aprendizes está moldada não apenas por critérios fonéticos, mas também por fatores socioculturais e políticos que elevam algumas variantes do português à condição de modelo ou referência, ao passo que outras permanecem invisibilizadas. Tal cenário aponta para a necessidade de promover, no ensino de português como língua adicional, uma abordagem mais equitativa e crítica que valorize a pluralidade das variedades do português, desnaturalizando a hegemonia do português brasileiro e europeu e ampliando o repertório linguístico e cultural dos estudantes em relação à lusofonia.

As questões 9 e 10 foram voltadas para a percepção das músicas brasileiras, de maneira geral, na aprendizagem do PB. Perguntamos se elas contribuíam para o estudo da língua e, se sim, em qual situação (exemplo: ao se comunicar oralmente em diferentes contextos, ao praticar a escrita, ao utilizar expressões regionais etc.). 13 dos entrevistados afirmaram que ouvir música os ajudou a aprender português. Entre as justificativas e situações de uso, estão:

familiarização com sotaques e vocabulários distintos; prática da pronúncia; compreensão de significados; forma de expressão.

Os participantes da pesquisa relataram que o ato de ouvir músicas brasileiras contribui, sobretudo, para a compreensão de expressões idiomáticas na língua portuguesa falada no país:

- *F1: Para utilizar expressões e também para ter cultura musical, para comunicar oralmente em diferentes contextos.*
- *F4: utilizar expressões regionais.*
- *F8: ajudou me a aprender a comunicar oralmente em diferentes contextos a melhorar a escrita e a utilizar diversas formas de expressões.*
- *F14: Ao se comunicar oralmente em diferentes contextos.*

Tais percepções corroboram para a afirmação de que as músicas favorecem o ensino-aprendizagem de línguas enquanto recursos didáticos autênticos, que carregam elementos culturais, linguísticos e emocionais, refletindo o uso real da língua em contextos cotidianos. O trabalho com as canções permite a exposição dos aprendizes ao vocabulário atual, a expressões idiomáticas, à pronúncia natural e a variações de registro que dificilmente são encontrados em materiais didáticos tradicionais.

Segundo Fonseca-Mora (2020), a música não apenas conecta os alunos à língua-alvo de forma significativa, mas também estimula o desenvolvimento da competência intercultural. Para Lake (2013), o uso de materiais autênticos, como músicas, favorece a motivação e o engajamento dos estudantes, ampliando suas oportunidades de interação com a língua de maneira espontânea e prazerosa.

4.2.3 Sobre novelas brasileiras

Além das músicas, as novelas brasileiras também foram citadas no questionário anterior e, também, em uma investigação realizada por Bertucci e Fonte Boa (2022), na qual um dos entrevistados afirmou ter relacionado áudios da

ferramenta de pesquisa ao que teve contato em filmes e novelas brasileiros. Desse modo, selecionamos uma cena da novela “Terra e Paixão” (2023) e uma cena da novela “Amor de Mãe” (2019), ambas do Grupo Globo de Televisão e que foram citadas pelos próprios estudantes no formulário inicial.

Quadro 10. Informações sobre as cenas de novelas usadas no TPS

Novela	Título da cena	Link de acesso
Terra e Paixão	Silvério fica preocupado ao perceber que Antônio gosta de Agatha	https://globoplay.globo.com/v/11911175/
Amor de mãe	Amor de mãe: Conversa de Lourdes com sua filha Camila no hospital	https://www.facebook.com/watch/?v=468959620897528

Fonte: A autora, 2024.

4.2.3.1 Em foco: Novela Terra e Paixão

A novela Terra e Paixão foi exibida no canal Globo, TV aberta, no horário das 21h entre maio de 2023 e janeiro de 2024, com 221 capítulos. A sinopse remete à história de alguns moradores de Nova Primavera (cidade cenográfica que representa Mato Grosso do Sul dentro dos Estúdios Globo, no Rio de Janeiro), onde a história é ambientada. Entre os moradores, está Aline (Barbara Reis), uma jovem professora de matemática. Com a morte do marido, ela se vê sozinha com o filho pequeno diante das terras deixadas pelo falecido. É nesse momento crítico que Aline conhece Caio (Cauã Reymond). Ele a acolhe e pede a ajuda de Cândida (Susana Vieira), uma antiga conhecida, dona do bar e bordel da cidade, para essa missão.

Não bastasse a tragédia, Aline logo descobre que Caio é filho do poderoso fazendeiro da região, Antônio La Selva (Tony Ramos), principal suspeito do crime que matou seu marido. Com o objetivo de recuperar suas terras, que

hoje pertencem à Aline, o fazendeiro usa os filhos Caio e Daniel (Johnny Massaro) para convencê-la a vender sua propriedade. Mas para ela, a honra fala mais alto e seu único bem é inegociável.

Sua atitude chama a atenção dos irmãos, que se surpreendem com a coragem da jovem ao enfrentar o poderoso Antônio La Selva. Ciente das dificuldades que vai enfrentar, Aline decide assumir o trabalho na terra com a ajuda do primo do marido, Jonatas (Paulo Lessa), que nutre por ela um amor platônico, e de sua mãe, Jussara (Tatiana Tiburcio). Aline quer deixar um legado para o filho e para o mundo.

A cena selecionada é uma conversa entre o poderoso fazendeiro Antônio La Selva e seu advogado, Silvério. Nitidamente, os dois personagens não possuem o mesmo jeito de falar – supostamente Antônio representa algum sotaque do Mato Grosso do Sul em contexto sertanejo, enquanto Silvério utiliza a variedade culta da língua acrescida a um vocabulário técnico relacionado à sua área de atuação.

Após assistirem à cena descrita, os estudantes foram submetidos a questão “11) Após assistir à cena da novela “Terra e Paixão”, na sua opinião, qual variedade do português é falada por Antônio (interpretado pelo ator Tony Ramos)? (exemplo: português representativo de Minas Gerais, português representativo da Bahia, português representativo do Rio Grande do Sul etc.)”. Minas Gerais é o estado com mais ocorrências nas respostas (8), seguido de Rio Grande do Sul (3), Bahia (2) e Mato Grosso do Sul (2). Um dos respondentes disse apenas “Rio Grande”, impossibilitando a compreensão de qual região ele se refere (Norte ou Sul).

As respostas citadas revelam uma forte influência do contexto regional dos entrevistados, que são residentes em Minas Gerais. A predominância de respostas indicando “português representativo de Minas Gerais” (8 ocorrências) pode ser interpretada como reflexo da familiaridade dos estudantes com os traços linguísticos de sua própria região, o que influencia diretamente suas percepções auditivas e sociolinguísticas. Considerando que, em momentos anteriores em sala de aula, parte dos alunos afirmou assistir frequentemente a novelas e conseguiu identificar corretamente o contexto geográfico das tramas, é

possível inferir que sua exposição constante a esse tipo de mídia fortalece sua capacidade de reconhecer variedades linguísticas.

No entanto, o fato de também terem sido mencionados outros estados como Rio Grande do Sul (3), Bahia (2) e Mato Grosso do Sul (2) — além da resposta vaga “Rio Grande” — sugere que, apesar da forte identificação regional, há ainda certo grau de confusão ou sobreposição na percepção das variedades linguísticas brasileiras. Isso pode indicar tanto a complexidade dos traços fonético-fonológicos regionais quanto o papel da mídia em uniformizar ou misturar características de fala nas representações televisivas. Assim, o dado evidencia como a vivência cultural local, combinada à experiência midiática, molda o reconhecimento linguístico dos estudantes.

A segunda e última pergunta sobre essa cena específica foi “12) Na sua opinião, Silvério, advogado de Antônio, utiliza uma linguagem mais formal ou mais informal? Cite exemplos falados por ele no vídeo para justificar sua resposta.”. De forma unânime, todos concordaram que a linguagem do advogado é mais formal. Alguns exemplos escritos foram:

- *F1: Ele usa uma linguagem mais formal como: Aleas, "Se me permitir..".*
- *F2: Formal, exemplo o senhor não acha que exagerou um pouco.*
- *F3: E um lenguaje formal, exemplo Silverio fala: Eu acho que debería ser mais cauteloso.*
- *F4: mais formal porque ele e uma pessoa estudada.*
- *F6: o lenguaje usado por o advogado e formal, exemplo: o senhor Antônio não acha que exagero no valor.*
- *F7: sim, ele fui mais formal. exemplo o senhor Antônio nau acha que exagero.*
- *F10: Lenguaje formal porque se trata de una persona culta ejemplo la mujer no tiene derecho a bienes por alejarse durante mucho tempo.*
- *F12: Mais formal, O senhor Antônio não foi un pouco exagerado.*
- *F13: formal, peço sinceras desculpas.*

Nesse caso, observamos que as respostas revelam uma percepção

bastante consistente entre os entrevistados: todos afirmaram que o personagem utiliza uma linguagem mais formal. Essa unanimidade mostra que os alunos foram capazes de identificar características linguísticas associadas à formalidade, como o uso de pronomes de tratamento ("o senhor") e expressões de cortesia ("Se me permitir", "peço sinceras desculpas").

A menção de termos como "cauteloso" e de construções respeitosas reforça essa análise. A percepção da formalidade pode também ter sido facilitada pela associação da profissão de advogado com prestígio social e uso da norma culta, como indicam as justificativas ligadas à ideia de que o personagem é "uma pessoa estudada" ou "cult". Assim, as respostas evidenciam uma competência sociolinguística importante: a habilidade de reconhecer e interpretar a adequação da linguagem ao contexto social e profissional.

4.2.3.2 Em foco: Amor de mãe

Amor de mãe também foi uma novela transmitida em TV aberta pela emissora Globo, no horário nobre das 21h. Ela retratou a história de três protagonistas: Lurdes (Regina Casé), Thelma (Adriana Esteves) e Vitória (Taís Araújo).

Lurdes é uma mulher nordestina que vai para o Rio de Janeiro a fim de procurar o filho Domênico (Eros Pedro), vendido aos 2 anos pelo pai para uma mulher chamada Kátia (Stela Rabello). Ela se muda com os outros filhos, Magno, Ryan, Érica e Camila.

Lurdes passa 24 anos sem notícias do filho, até que encontra dinheiro na praia e decide usar a quantia para contratar um detetive particular. O homem acaba localizando Kátia (Vera Holtz), que revela que Domênico (Humberto Carrão) está vivo e agora se chama Sandro, mas se encontra preso. A protagonista, então, irá até o presídio para conhecê-lo.

Aos trancos e barrancos, Lurdes conseguiu criar os filhos trabalhando como empregada doméstica e babá. Camila (Jéssia Ellen) fez faculdade e se tornou professora de História. Ryan (Thiago Martins) dá aulas de música e namora Marina (Erika Januza). Já Érica (Nanda Costa) trabalha num salão de

beleza e se envolverá com Raul (Murilo Benício), marido de Lúdia (Malu Galli) e amante de Estela (Letícia Lima).

Magno (Juliano Cazarré), o primogênito, é casado com Leila (Ariela Correa), que está em coma há muitos anos por causa de um acidente de carro. Os dois são pais de Brenda (Clara Galinari), que sofre de uma doença no sangue chamada talassemia. As duas se tratam no mesmo hospital e são cuidadas pela enfermeira Betina (Isis Valverde).

Na cena que escolhemos para o TPS, Lurdes, ao visitar a filha Camila no hospital, a encontra exausta. Ela foi vítima de uma bala perdida na escola na qual trabalha como professora e, já internada, descobre uma gravidez indesejada.

A cena provoca uma reflexão sobre a expectativa que a sociedade impõe às mulheres, especialmente às que já enfrentam marginalização, de serem inabalavelmente fortes o tempo todo. Camila, uma mulher negra e de origem pobre em um país como o Brasil, expressa seu cansaço de viver em um estado constante de “apenas sobreviver”. Sua mãe, em um gesto de carinho e apoio, busca acalmar a filha e renovar sua esperança de que dias melhores virão.

Depois de assistirem à cena, a questão 13 buscou investigar se os alunos perceberam alguma diferença na variedade do português falado pelas personagens e, em caso de resposta afirmativa, eles deveriam indicar exemplos. Apenas 3 disseram não ter distinguido os sotaques. Os demais exemplificaram com:

- *F1: A mãe não pronuncia os "R" e a filha Camila parece cortar as palavras.*
- *F2: Sim, elas usam Tu em vez de você e também a palavra forte tem uma diferença na pronúncia.*
- *F3: Sim, são sotaques diferentes. O de Camila é parecido com o de São Paulo enquanto o de Dona Lourdes é parecido com o de Minas Gerais.*
- *F13: sim, a mãe usa o pronome tu enquanto a filha fala você, também posso perceber que os seus sotaques são bem diferente.*

- *F14: Sim, no jeito de falar a palavra (forte).*

Os dados obtidos na décima terceira questão mostram que a maioria dos estudantes conseguiu identificar traços linguísticos distintos entre as falas da mãe (Dona Lourdes) e da filha (Camila). Apenas três estudantes afirmaram não perceber diferença, o que indica que a maior parte do grupo já possui alguma consciência sociolinguística desenvolvida.

Nas respostas daqueles que perceberam variações, notamos menções tanto a aspectos fonéticos — como a não pronúncia do "r" final pela mãe e a "corte" de palavras pela filha (F1), ou a diferença na pronúncia da palavra "forte" (F2 e F14) — quanto a aspectos morfossintáticos, como a escolha pronominal ("tu" versus "você", indicados por F2 e F13).

Além disso, F3 faz uma associação explícita entre sotaques e regiões geográficas, vinculando o modo de falar de Camila a São Paulo e o de Dona Lourdes a Minas Gerais, o que mostra um grau mais elaborado de análise linguística. Esses dados reforçam que o contato com diferentes variedades linguísticas, seja por meio da mídia ou da vivência regional dos estudantes em Minas Gerais, contribui para a construção de uma percepção crítica sobre as variedades do português brasileiro, ainda que em níveis variados entre os participantes.

Logo depois, questionamos qual pronome foi usado pela personagem Lurdes para se referir à segunda pessoa do singular (pessoa com quem se fala). Metade dos participantes (8) conseguiram perceber que a personagem de Regina Casé utilizava o pronome "tu" para se referir à Camila. Ademais, à variedade do português falado pela mesma personagem, os respondentes atribuíram, majoritariamente, a região da Bahia (9), na sequência, Minas Gerais (5) e Rio Grande do Sul (2).

A décima sexta questão é uma proposta de reflexão extralinguística, na qual perguntamos sobre o sentimento expresso na cena e desafiamos os participantes a refletirem sobre como os brasileiros e pessoas de seus países costumam reagir a situações como essa. As respostas mais produtivas foram:

- *F1: O sentimento expresso seria uma mixtura de raiva e de pena.*

Eu falaria da mesma maneira. Oa tentar encontrar um motivo e um jeito de viver nesse mundo e ao motivar a pessoa que esta ferida.

- *F2: Os brasileiros gostam de ficar ao lado das filha quando passam por uma situação dessa. Também no meu país é mesmo assim solidarizar com a pessoa.*
- *F3: Neste momento, as pessoas em todo o mundo estão mais suscetíveis porque vivemos numa sociedade que carece de empatia.*
- *F4: sentimento de lutadora . sim em meu país as pessoas reagem do mesmo jeito.*
- *F8: a mãe esta falando com sentimentos amorosos de apoio em relação a sua filha, no meu país reagimos da mesma forma sempre nos preocupamos com os outros e muito mais quando se trata de nossas famílias.*
- *F9: no meu país as perssoas reagem da mesma forma. Sempe ha palavras de incentivo para tudo, assim como os brasileiros sao muito calorosos e muito carinhosos.*
- *F10: Ocorre igual en mi país debido a empatía y solidaridad hacia los demás.*
- *F11: Sim várias pessoas do Haiti reagir no mesmo forma.*
- *F13: exagerado, no meu país nessa situação as pessoas seriam calma.*
- *F14: Normal, sim em meu país tem vários jeitos de falar com Arab.*

As respostas à décima sexta questão apontam para uma compreensão sensível e multicultural dos participantes. A maioria dos estudantes identificou sentimentos de empatia, solidariedade, apoio emocional e amor, tanto na fala da personagem quanto como atitudes comuns em suas culturas de origem. F1, por exemplo, percebe uma "mistura de raiva e pena", demonstrando capacidade de captar nuances emocionais complexas na cena.

Respostas como as de F2, F8, F9 e F10 reforçam a ideia de que o comportamento solidário e o apoio à família são valores universais, presentes tanto no Brasil quanto em outros contextos culturais, como o dos países latino-

americanos e do Haiti. Ainda, acreditamos ser válido destacar que a percepção de estrangeiros sobre os brasileiros como um povo companheiro, solidário, caloroso, carinhoso e empático é amplamente reconhecida em estudos interculturais e sociolinguísticos.

De acordo com Freire (2001), a hospitalidade e a afetividade são traços profundamente enraizados na cultura brasileira, refletindo-se nas relações interpessoais e nas formas de comunicação. Amado e Dumoulin (2004) também destacam que a sociabilidade aberta e a disposição para acolher o outro são elementos que marcam positivamente a imagem do Brasil no exterior.

Para Moita Lopes (2006), essa construção de identidade coletiva baseada na afetividade é reforçada tanto pela língua, com seu uso frequente de expressões de carinho e proximidade, quanto pelos comportamentos sociais que valorizam a empatia e o cuidado mútuo. Assim, a visão que muitos estrangeiros têm dos brasileiros como pessoas calorosas e solidárias se articula não apenas a práticas culturais, mas também a uma forma de comunicação que privilegia a emoção, o acolhimento e o fortalecimento dos vínculos humanos.

Na sequência, outros participantes, como F13, apontaram diferenças culturais mais marcantes, indicando que em seu país as reações seriam mais "calmas", o que mostra uma visão crítica sobre contrastes no modo de expressar emoções. Por outro lado, F14 sugere uma resposta mais generalizada, mencionando que existem "vários jeitos" de comunicação, sem detalhar uma reação específica, o que pode indicar uma percepção da diversidade cultural interna ao seu próprio país.

Em geral, os dados mostram que os alunos conseguiram não apenas interpretar o sentimento da cena, mas também refletir sobre aspectos interculturais e extralinguísticos, enriquecendo suas respostas com experiências pessoais e percepções sobre a diversidade de respostas emocionais em diferentes sociedades.

4.2.3.3 Parte final sobre as novelas

Pensando em unir as percepções obtidas ao assistirem às duas cenas

das novelas, na questão 17, perguntamos “Observe novamente as falas de Antônio (interpretado por Tony Ramos) e de Lurdes (interpretada por Regina Casé). Qual dos dois jeitos de falar são mais parecidos com o seu ao falar em português brasileiro? Explique a sua resposta.”. Em resumo, 6 estudantes se identificaram mais com a forma de falar do personagem Antônio e 3 com Lurdes.

- *F1: O jeito de falar de Antonio seria mais parecido no meu jeito de falar porque eu pronunco os R e eu articulo mais que Lurdes.*
- *F2: Da Lurdes, porque ainda não tenho aquelas pronúncias por exemplo dos mineiros.*
- *F3: Me identifico mais com o sotaque do Antonio, gosto de falar de forma clara e compreensível.*
- *F12: Para mim mais parecido é com Lurdes que as vezes falo puxando as palavras.*
- *F13: a minha falar é parecido com aquela de Antônio. O mesmo sotaque e os mesmos pronomes.*

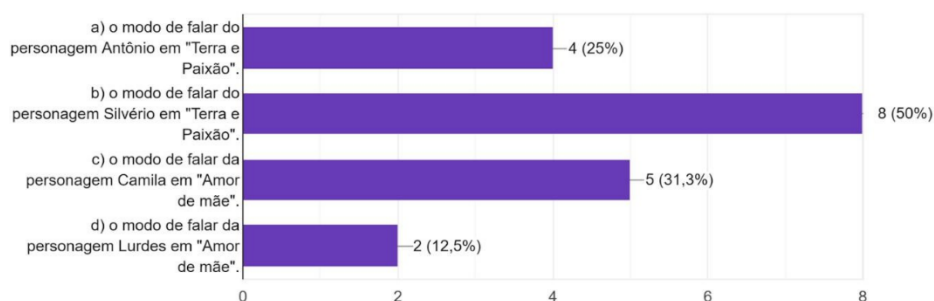
Ainda, 2 pessoas afirmaram se identificar com Lurdes, mas não por questões linguísticas e sim pela forma como ela se expressa “Me identifico com a Lurdes porque ela é mais compreensiva a la hora de falar, e fala com muito mais fluência” (F9). Os demais não fugiram à temática da pergunta, repetindo as respostas que deram na questão 11, por exemplo.

Pensando no conceito de estereótipo que citamos no referencial teórico deste trabalho, na questão 18, propomos “Agora, imagine que você irá realizar uma entrevista de emprego muito importante na empresa dos seus sonhos. Neste caso, qual seria o modo de falar mais adequado para essa situação? Se quiser, escolha mais de uma opção de resposta.”.

Gráfico 8. Respostas da questão 18 do TPS

18) Agora, imagine que você irá realizar uma entrevista de emprego muito importante na empresa dos seus sonhos. Neste caso, qual seria o modo de...e quiser, escolha mais de uma opção de resposta.

16 respostas



Fonte: A autora, 2024.

A resposta dos participantes à questão sobre o modo de falar mais adequado para uma entrevista de emprego pode ser diretamente relacionada à teoria dos estereótipos linguísticos de William Labov, já citado no arcabouço teórico desta dissertação. Como vimos, em seus estudos sociolinguísticos, o autor argumenta que os estereótipos linguísticos são construções sociais que associam certos modos de fala a características de prestígio, competência e status, muitas vezes baseadas em preconceitos linguísticos.

No caso da escolha predominante pelo modo de falar do personagem Silvério, apontado pelo próprio grupo aquele que possui sotaque mais culto e polido, vemos um exemplo claro desse processo, em que os estudantes associam a fala culta a uma imagem de profissionalismo e competência, valorizando a norma culta da língua como a forma linguística desejada em um contexto formal, como uma entrevista de emprego.

Labov (1972) discute como a língua, enquanto marcador social, pode gerar estereótipos em relação a diferentes variedades linguísticas. No contexto da entrevista de emprego, os participantes associam o sotaque mais caipira de Antônio e o sotaque nordestino de Lurdes a uma fala menos prestigiosa, evidenciando um estereótipo negativo em relação a esses sotaques. Essa associação reflete o preconceito linguístico presente na sociedade brasileira, no qual variedades linguísticas, como o sotaque nordestino e o caipira, muitas vezes são desvalorizadas em contextos formais, apesar de suas características culturais e sociais legítimas.

Já o sotaque de Camila, mais comum na região Sudeste, é visto como um

meio-termo, nem tão formal quanto o de Silvério, mas igualmente aceitável em muitos contextos sociais. Assim, os dados refletem o impacto dos estereótipos sociais e linguísticos na percepção das variedades linguísticas, em que a norma culta é associada ao prestígio e à educação formal, enquanto outras formas de fala são vistas como menos adequadas ou profissionais, alinhando-se à teoria de Labov sobre as relações entre linguagem e status social.

Por fim, nas perguntas 19 e 20, repetimos o formato das questões 9 e 10, mas focando na percepção dos estudantes sobre o uso de séries e novelas brasileiras na aprendizagem do português do Brasil. Identificamos que uma pessoa afirmou não assistir séries e/ou novelas brasileiras; outra disse que ajuda “um pouco” e as demais afirmaram que acham positivo assistir a esses tipos de mídias para estudar o idioma. Em relação aos contextos nos quais acham produtivo o conhecimento adquirido por meio desses veículos, sobressai-se as situações nas quais utilizam a modalidade oral. Vejamos algumas respostas:

- *F1: Ao se comunicar oralmente em diferentes contextos e para usar expressões regionais.*
- *F2: Isso me ajuda a aprender a me comunicar oralmente e por escrito.*
- *F3: a me comunicar oralmente e entender mais o português.*
- *F4: comunicar oralmente.*
- *F5: ao utilizar expressões regionais.*
- *F6: me ajuda a diferenciar tipos de falas.*
- *F7: o amor de mãe e um grande aprendizado de amor a comunicação e e entender em todas as expressão.*
- *F8: Ajudou um pouco mais a comunicar oralmente um pouco mais o português e a usar expressões diferentes.*
- *F9: Me ayuda para mejorar la parte oral.*
- *F10: Para falar e para comunicar, pessoas, amigos/as práticas também.*
- *F11: ao se comunicar oralmente, e ao utilizar expressões regionais.*
- *F12: O maior parte é com comunicação oralmente.*

Ao responder esta questão, F16 deu alguns exemplos de expressões que diz ter aprendido por meio de séries e novelas brasileiros: *"Bater um rango: comer matar a fome / Tá liso :estar sem dinheiro / Tá forrado ter muito dinheiro / Rolé: sair, dar uma volta, passeio / Pegar: começar um relacionamento com alguém / Manero: legal, bacana."* (F16).

Diante desse cenário, evidenciamos um forte consenso entre os estudantes sobre a utilidade dessas mídias para o aprimoramento da comunicação oral. A grande maioria das respostas destaca a relevância das séries e novelas para o aprendizado de expressões informais e regionais, com várias menções ao uso da língua falada em contextos cotidianos. Respostas como as de F1 e F5, que mencionam especificamente o aprendizado de expressões regionais e a comunicação oral, indicam que os participantes reconhecem a importância de compreender as variações linguísticas do português brasileiro, especialmente nas situações de fala informal e descontraída. Isso é corroborado pela inclusão de expressões regionais citadas por F16, como "Bater um rango" e "Tá liso", que exemplificam como essas produções culturais oferecem um rico vocabulário que ajuda os estudantes a se aproximarem da fala autêntica do dia a dia no Brasil.

Além disso, as respostas de F2 e F3, que mencionam a ajuda tanto para a comunicação oral quanto escrita, revelam uma percepção mais abrangente dos benefícios das séries e novelas, sugerindo que essas mídias não apenas aprimoram a competência oral, mas também oferecem insights valiosos sobre a estrutura da língua e o uso de expressões idiomáticas, embora o foco principal seja na oralidade. A diversidade de respostas, com algumas pessoas indicando melhorias específicas na comunicação oral (F4, F6, F12) e outras destacando a compreensão do português como um todo, demonstra que as séries e novelas funcionam como recursos multimodais que favorecem o aprendizado da língua em múltiplos níveis.

Destacamos que a referência a expressões e à familiarização com diferentes tipos de fala (F6) também mostra uma conscientização sobre a variedade linguística do Brasil, um aspecto importante no ensino de um idioma com tantas variações regionais. A resposta de F8, que menciona que os

conteúdos ajudaram "um pouco mais" na comunicação oral, também indica que o impacto pode variar de acordo com a intensidade do consumo desses materiais. Finalmente, a menção de F9 ao uso de séries e novelas para melhorar a parte oral do idioma, reflete a similaridade entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e o aumento do contato com conteúdos autênticos, que reconhecemos como eficazes para a aprendizagem do idioma.

4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos a partir da aplicação dos dois instrumentos de pesquisa – Questionário 1 e o Teste de Percepções Sociolinguísticas (TPS) – possibilitaram a construção de uma análise abrangente sobre o acesso, o uso e a percepção que estudantes estrangeiros possuem a respeito das mídias brasileiras no contexto de aprendizagem do português como língua estrangeira.

A pesquisa teve como objetivo principal identificar se os estudantes estrangeiros do curso “Escrita e Produção de Textos em Português: Primeiros Passos” (módulos II e III), promovido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), acessam diferentes tipos de mídia e, na percepção deles, se essas mídias contribuem para a aprendizagem da língua portuguesa. De forma unânime, todos os participantes confirmaram ter acesso a mídias como internet, livros, televisão, rádio, entre outras. A internet foi a mídia mais acessada e também a mais utilizada com fins de aprendizagem do idioma.

O primeiro questionário revelou que os participantes, majoritariamente venezuelanos, com espanhol como língua materna, declararam possuir nível intermediário de proficiência no idioma, embora sem certificação formal. A maior parte declarou dificuldades com a escrita, seguida da pronúncia, fatores que motivaram a busca pelo curso. Também foi observado que a maioria dos estudantes já havia tido algum contato formal com o português, inclusive por meio de edições anteriores do mesmo curso.

A música e as novelas brasileiras foram espontaneamente citadas como importantes recursos de aprendizagem. A partir dessas referências, o segundo questionário (TPS) aprofundou a investigação, explorando percepções

sobre fragmentos de canções e cenas de novelas, como “Leão” (Marília Mendonça), “Um Brinde à Amizade” (Gabriel o Pensador e Boss AC), e trechos de “Terra e Paixão” e “Amor de Mãe”. Os resultados revelaram que os estudantes conseguiam identificar variedades linguísticas regionais, distinguir níveis de formalidade e compreender expressões idiomáticas, ainda que com algumas imprecisões.

A maioria afirmou que utilizaria vocabulário aprendido por meio das mídias em contextos do cotidiano, especialmente informais. Demonstraram, também, um nível interessante de percepção fonológica, reconhecendo diferenças de sotaques entre falantes de diferentes regiões do Brasil e da lusofonia. Identificaram, por exemplo, o “s chiado” do sotaque carioca e associaram corretamente variantes linguísticas ao português falado em Portugal. Também atribuíram à linguagem formal do personagem Silvério (advogado, na novela) o uso mais adequado para situações formais, como entrevistas de emprego, refletindo estereótipos linguísticos discutidos por Labov (1972).

Músicas e novelas foram amplamente reconhecidas como ferramentas eficazes de aprendizagem do português brasileiro, com destaque para sua contribuição no desenvolvimento da competência oral, na aquisição de expressões idiomáticas e na familiarização com diferentes regiões e registros da língua. A referência a expressões como “Bater um rango”, “Tá liso” e “Manero” exemplificam como os estudantes internalizaram termos do português falado informal.

Assim, a presente investigação destaca como diferencial a valorização dos meios informais de aprendizagem do português como língua estrangeira. Evidenciamos que o aprendizado em contexto de imersão vai além da sala de aula, incorporando recursos culturais e midiáticos como parte de uma educação linguística mais ampla, formativa e integradora. Ao reconhecer a potência educativa das mídias, o estudo contribui para novas perspectivas no ensino de PLE, reforçando que “não se aprende só na sala de aula”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que esta pesquisa, de natureza qualitativa e com base em

dois instrumentos aplicados (um questionário geral e um Teste de Percepções Sociolinguísticas – TPS), revelou dados importantes e coerentes com os pressupostos da Sociolinguística da Percepção.

A partir das respostas dos participantes, constatamos que o contato com mídias como músicas, novelas, aplicativos, internet e programas de televisão tem se mostrado um elemento-chave no processo de aprendizado informal do português brasileiro (PB).

Essas mídias não apenas servem como fonte de vocabulário e estruturas gramaticais, mas também contribuem para o desenvolvimento da competência sociolinguística, ao expor os aprendizes à variedade de registros, sotaques e expressões idiomáticas presentes no país.

O mapeamento das mídias mais utilizadas demonstrou que a internet (que é também um meio de acesso a músicas e novelas), seguida pela música brasileira e pela televisão (em especial novelas), é o recurso mais acessado pelos participantes, seja para entretenimento, seja como ferramenta complementar à aprendizagem formal.

Além disso, foi possível identificar que muitos estudantes reconhecem, de forma consciente ou inconsciente, variações regionais, diferenças de formalidade e marcas identitárias da fala brasileira, o que indica um avanço no que se refere à percepção das nuances linguísticas do PB.

A análise dos dados reforça, portanto, a hipótese de que a aprendizagem não se restringe à sala de aula. A presença da educação informal, como aponta Viana (2009), mostrou-se significativa, pois os estudantes constroem sentidos, ampliam repertórios e transformam suas práticas linguísticas a partir de experiências cotidianas mediadas pelas mídias. Essa conclusão vai ao encontro de estudos contemporâneos que defendem uma visão ampliada do ensino de línguas, que considere os contextos reais de uso e as interações culturais nas quais os aprendizes estão imersos.

Ainda que o estudo tenha se concentrado em um grupo específico e localizado, seus resultados podem contribuir de maneira expressiva para a elaboração de propostas pedagógicas mais significativas e culturalmente sensíveis. A valorização de práticas linguísticas informais e de mídias que façam

sentido na realidade dos estudantes pode ser o caminho para um ensino de PLE mais efetivo, inclusivo e alinhado aos princípios de uma educação plurilíngue e intercultural.

Por fim, este trabalho também se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, ao promover uma educação de qualidade e contribuir para a inclusão de estrangeiros em seus novos contextos sociais. Espera-se que esta pesquisa sirva de subsídio para futuras investigações que desejem aprofundar a relação entre mídias, aprendizagem de línguas e percepção sociolinguística, especialmente em contextos de migração, acolhimento e integração linguística e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, M., & ADAS, S. **Panorama geográfico do Brasil**: contradições, impasses e desafios socioespaciais. São Paulo, SP: Moderna, 2004.

ALBUQUERQUE, D. Um olhar pluricêntrico no ensino de português língua não materna: o papel das literaturas africana, macaense e timorense. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021145, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15427. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15427>. Acesso em: 25 nov. 2024.

AMADO, J.; DUMOULIN, C. **O Brasil e o mundo**: uma abordagem intercultural. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

ÁVILA, A. M. M. Representações do imigrante na obra de Guimarães Rosa. **Itinerários**, Araraquara, n. especial, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/11238/7178/31543>. Acesso em 25 nov. 2024.

BAGNO, M. BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2013.

BARBOSA, C. F. **Na Terra de Bon Bagay: integração e estratégias de permanências de haitianos na Grande São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades do Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-14022023-134007/publico/2022_CristianeDeFatimaBarbosa_VCorr.pdf. Acesso em 25 nov. 2024.

BARBOSA, J. B.; CUBA, D. L. Variação linguística, ensino de língua portuguesa e atitudes linguísticas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p.83-111, 2022.

BARBOSA, J.B.; FONTE BOA, N. Percepções e avaliações sociolinguísticas do português brasileiro como língua não materna. **Portuguese Language Journal**, 2022, vol. 16. Disponível em: <https://www.portugueselanguagejournal.com/plj16>.

BARBOSA, J. B.; FREITAS, V. T. Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português? **Entretextos**, 2021(3Esp.), 25-46.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

BATÓREO, H. Que gramática temos para estudar o português língua pluricêntrica? In Teixeira, J. (Org). O português como língua num mundo global

[Em linha]: problemas e potencialidades". Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho: **Edições Humus**, 2016. p. 85-101.

BRITO, R. P. Português: língua pluricêntrica. **Museu da Língua Portuguesa**, 2021. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/portugues-lingua-pluricentrica-artigo-de-regina-pires-de-brito/>. Acesso em nov. 2024.

CANÁRIO, Rui. Educação de adultos: um campo e uma problemática. 7. ed., vol. 7 da coleção **Educa – Formação**. Lisboa: EDUCA, 1999. 151 p. ISBN 972-803-6213; 978-972-803-6218.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Série Migrações. Observatório Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CEDERGREN, H. **The interplay of social and linguistic factors in Panama**. Tese de Doutorado. Cornell University, Department of Linguistics, 1973.

CHESHIRE, J. Variation in an English Dialect. Cambridge, UK: **Cambridge University Press**, 1982.

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

CRUZ, A. I. G., AMBROZIO, A. M. H., Puga, F. P., Sousa, F. L., & Nascimento, M. M. (2012). A economia brasileira: conquistas dos últimos dez anos e perspectivas para o futuro. Rio de Janeiro, RJ: **BNDS**. Recuperado de http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro60anos_perspectivas_setoriais/Setorial60anos_VOL1EconomiaBrasileira.pdf.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Pastelão**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/pastel%C3%A3o/>. Acesso em: 13 maio 2025.

ESPADINHA, MA, TEIXEIRA E SILVA, R. O Português de Macau[M]. A Língua Portuguesa no Mundo - **I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, São Paulo: FFLCH-USP, 2008, 01-13. Disponível em: [https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcw.fflch.usp.br/files/02\(15\).pdf](https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcw.fflch.usp.br/files/02(15).pdf). Acesso em 21 nov. 2024.

ESTADÃO. Sertanejo segue como o gênero mais ouvido por brasileiros, aponta ranking. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 jul. 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/musica/sertanejo-segue-como-o-genero-mais-ouvido-por-brasileiros-aponta-ranking-nprec/>. Acesso em: 13 maio 2025.

FIGUEREDO, L. O.; ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum**. Maringá, v.39, n.1, p.77-90, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3073/307350907009.pdf>. Acesso em 25 nov. 2024.

FONSECA-MORA, María Carmen. Music and language learning: Emotion and memory. **ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada**, n. 20, p. 391-405, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAG, R. M. K. et al. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. **Todas as letras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016.

FURTADO, C. M. N. M.; CARVALHO, M. S. F. et al. Língua, sociedade, cultura: uma relação indissociável. **Principia**, João Pessoa, n.14, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/282/239>. Acesso em 25 nov. 2024.

GAL, S.; IRVINE, J. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). **Regimes of Language**. Santa Fe, NM: School for Advanced Research Press, 2000.p. 35-83.

GARCIA, P. S. **A internet como nova mídia na educação**. 1998. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/N OVAMIDIA.PDF. Acesso em: 13 maio 2025.

Gasparetto Júnior, A. (2014). **Imigração portuguesa no Brasil**. Recuperado de <http://www.infoescola.com/historia/imigracao-portuguesa-no-brasil/>. Acesso em 25 nov. 2024.

GHESSI-ARROYO, R. R. **O significado social da regra variável de concordância verbal de terceira pessoa do plural e a construção de identidade em uma comunidade de Monte Azul Paulista - SP**. 2024. 243 f. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto, São Paulo, 2024.

GOMES DE OLIVEIRA, S.; MAJOLO ROCKENBACH, L.; GUTIERRES, A. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268–291, 2022. DOI: 10.22456/2238-8915.122962. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/122962>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GONÇALVES, L. Vocabulário de Metodologia de Línguas Estrangeiras e Aquisição de Segunda Língua. **Site Luis Gonçalves**. Disponível em: <https://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua>. Acesso em 25 nov. 2024.

GUMPERZ, J. Discourse Strategies. Cambridge, UK: **Cambridge University**

Press, 1982.

HOLMQUIST, J. Social correlates of a linguistic variable: a study in a Spanish village. **Language in Society**, n.14, p. 191-203, 1985.

HORTA, B. D. **Sociolinguística e ensino de língua portuguesa: constatações no município de Juiz de Fora (MG)**. Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_825203a488af549340721f016f0f0111. Acesso em 25 nov. 2024.

HUBACK, A. P. Variação linguística e pronúncia em cursos elementares de português como língua estrangeira. **Alfa**, São Paulo, v.66, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14025/13707>. Acesso em 25 nov. 2024.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

LABOV, W. "Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/4640-william-labov-fala-de-sociolinguistica>. Acesso em 25 nov. 2024.

LABOV, W. The Social Stratification of English in New York City. Washington, DC: **Center for Applied Linguistics**, 1966.

LACERDA, M. L.; GORSKI, E. M.; PAZA, C.R.M. (2022). A terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases? **Revista da Abralin**, v21, n.1, p.1-27, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2070/2672>. Acesso em 25 nov. 2024.

LAKE, Jason. Music and the Second Language Learner: A Review of Recent Research. **TESOL Journal**, v. 4, n. 3, p. 446-454, 2013.

LÍNGUA portuguesa é a quarta língua materna mais falada no mundo. **Agência Brasil**, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2022-05/lingua-portuguesa-e-quarta-mais-falada-no-mundo>. Acesso em 25 nov. 2024.

MACAULAY, R. K. S. Language, Social Class and Education: A Glasgow Study. Edinburgh: **Edinburgh University Press**, 1977.

MENDES, E. **Curso Português como Língua Pluricêntrica - Módulo 1**, 2023. Notas de aula. Não paginado.

MILROY, L. Language and Social Networks. Oxford: **Blackwell**, 1980.

MINAS GERAIS. In: **WIKIPÉDIA**: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Minas_Gerais. Acesso em: 25 nov. 2024.

MODARESSI, Y. **A sociolinguistic analysis of modern Persian**. Tese de Doutorado. University of Kansas, 1978.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A sociolinguística no Brasil: perspectivas e práticas. São Paulo: **Parábola**, 2006.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Mundo terá mais de 500 milhões de falantes do português até final do século, diz CPLP. **Nações Unidas Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-tera-mais-de-500-milhoes-de-falantes-do-portugues-ate-final-do-seculo-diz-cplp>. Acesso em 02 ago. 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULARIZAÇÃO ELZA BERQUÓ (NEPO). Imigrantes Internacionais Registrados no Brasil. **Nepo Unicamp**. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>. Acesso em 02 ago. 2022.

O GLOBO. Marília Mendonça é a artista mais ouvida no Brasil em 2022; veja lista completa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 nov. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/noticia/2022/11/marilia-mendonca-e-a-artista-mais-ouvida-no-brasil-em-2022-veja-lista-completa.ghtml>. Acesso em: 13 maio 2025.

OLIVEIRA, E. V. M.; SILVA, M. A. M. Abordagem da variação linguística em aulas de PLE. In: VIEIRA, S. R.; ROCHA, J. A. M. et. al. Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas. São Paulo: **Pimenta Cultural**, 2023. p.523-542. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/ebook_variacao-linguistica.pdf. Acesso em 25 nov. 2024.

OLIVEIRA, G. M. **Curso Português como Língua Pluricêntrica - Módulo 1**, 2023. Notas de aula. Não paginado.

OLIVEIRA, G.M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trab. linguist. apl. [online]**. 2013, vol.52, n.2, pp.409-433.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: **OBMigra**, 2021.

OUSHIRO, L. É possível saber a classe social de uma pessoa só de ouvi-la? **Revista Roseta**, v.1, n.1, 2018. Disponível em: <https://www.roseta.org.br/2018/05/13/e-possivel-saber-a-classe-social-de-uma-pessoa-so-de-ouvi-la/>. Acesso em 25 nov. 2024.

PINTO, L. G. **“O que que nói vai fazê cuiisso?”: Um estudo sobre alternância pronominal e significados sociais em Muzambinho-MG e em Cabo Verde-MG**. Araraquara, 2022. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista

(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Rosane de Andrade Berlinck. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/1cd89624-9045-4be3-ac30-0fcda68dd234>. Acesso em 25 nov. 2024.

QUAL É A GÍRIA. Nem vem de garfo que hoje o dia é de sopa. **Qual é a gíria?** Disponível em: <https://qualeagiria.com.br/giria/nem-vem-de-garfo-que-hoje-o-dia-e-de-sopa>. Acesso em: 13 maio 2025.

SOARES, S. V. **Abordagem de variação linguística nos livros didáticos de PLE**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Português como Segunda Língua) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15612/1/2016_SmeniaVasconcelosSoares_tcc.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

RAMOS-SOLLAI, S. O caleidoscópio pluricêntrico: um estudo de caso de corpora em português língua crítica e variantes lusófonas. **Revista Letras Raras**, v.9, n.4, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=MmFwpJYAAAAJ&citation_for_view=MmFwpJYAAAAJ:_kc_bZDykSQC. Acesso em 25 nov. 2024.

RICKFORD, J. The need for new approaches to class analysis in sociolinguistics. **Language & Communication**. 6, p. 215-221, 1986.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo: **Cultrix**, 2004.

SENE, M. G. Percepções sociolinguísticas, avaliações subjetivas e atitudes linguísticas: três domínios complementares. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 21, n.1, p. 304-323, jan./abr. 2019.

SILVA, P. C. G.; SOUSA, A. P. Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.10, n.3, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/7726/4725/23284>. Acesso em 25 nov. 2024.

SODRÉ, J. O que levou o PIB de Minas Gerais a crescer no 1º semestre? Analistas explicam. **Diário do Comércio**, 2024. Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/economia/o-que-levou-pib-minas-gerais-crescer-2024/>. Acesso em 25 nov. 2024.

SOUZA, Carlos César Borges Nunes de. As ondas em sociolinguística: bases teórico-metodológicas de uma pesquisa em andamento. In: **IX Encontro de Sociolinguística** - Salvador-BA, 2019. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/ixencontrodesociolinguistica/trabalho/97284>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

TAMIETTI, G. Minas Gerais mantém expansão e economia cresce 2,9% no 1º trimestre de 2024. **Fundação João Pinheiro**, 2024. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/minas-gerais-mantem-expansao-e-economia-cresce-29-no->

1o-trimestre-de-
2024/#:~:text=A%20economia%20mineira%20mant%C3%A9m%20em,%2C%20d
e%202%2C5%25. Acesso em 25 nov. 2024.

TEIXEIRA, J. J. F.; GONÇALVES, R. A.; AZEVEDO, I. C. M. de. A presença (ausência) do português pluricêntrico em aplicativos digitais: o caso do memrise e do duolingo. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 73, p. 459–475, 2022. DOI: 10.9771/ell.i73.48981. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/48981>. Acesso em: 25 nov. 2024.

TRUDGILL, P. The Social Differentiation of English in Norwich. Cambridge, UK: **Cambridge University Press**, 1974.

VIANA, J. **O papel dos ambientes online no desenvolvimento da aprendizagem informal**. Tese de mestrado, Ciências da Educação (Tecnologias Educativas), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/2086>. Acesso em 07 fev. 2025.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, vol.22, pp. 201-218. 2014.

WOLFRAM, W. A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech. Washington, DC: **Center for Applied Linguistics**, 1969.

XAVIER, T. Imigrantes em Minas. **Revista PUC Minas**, 2019. Disponível em: <https://revista.pucminas.br/revista/materia/imigrantes-em-minas/>. Acesso em 25 nov. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Percepções de aprendizes de português como língua estrangeira: a influência de mídias nacionais na aquisição do português brasileiro”, sob responsabilidade de Natália Fonte Boa Romualdo (Unesp – FCLAr/ Capes) e Juliana Bertucci Barbosa (UFTM e Unesp – FCLAr/ CNPq). Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo investigar se os estrangeiros que chegam à Uberaba, Minas Gerais, têm acesso às mídias brasileiras e identificar quais delas são as mais citadas por eles. Além disso, também pretendemos analisar se, na percepção dos participantes da pesquisa, essas mídias contribuem para a aprendizagem do português do Brasil. Para contribuir com essa pesquisa, você deverá responder, individualmente, a dois questionários criados no *Google Forms*, impressos e disponibilizados de maneira presencial pela pesquisadora. Para cada questionário serão necessários, em média, 15 minutos para responder às perguntas. Você não terá nenhum tipo de custo ao participar deste estudo e terá, também, o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são apenas possíveis desconfortos/incômodos devido à necessidade de responder aos dois questionários.

Para que tais incômodos sejam amenizados, os participantes da pesquisa poderão responder aos formulários em um período de 15 a 20 dias. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a

instituição.

Acreditamos que essa pesquisa será de grande contribuição tanto para o campo da pesquisa no ensino de línguas estrangeiras, quanto na prática de professores e professoras de português como língua estrangeira que utilizam as mídias nacionais em suas aulas. Com isso, toda a comunidade ganha com uma educação de qualidade que pode proporcionar aos estudantes melhores condições de vida.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: dissertação, eventos científicos e posteriores artigos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois todas as informações serão armazenadas em um HD externo pessoal e seguro. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Uberaba, ___ de ___ de 2024.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Pesquisador Responsável Nome: Natália Fonte Boa Romualdo

Endereço: Rua Sebastião Rosa Mariano, 65, Recanto da Terra - Uberaba/MG

Tel: 34 98877-8521

E-mail: nfb.romualdo@unesp.br

Orientador: Prof. (a) Dr. (a) Juliana Bertucci Barbosa

Endereço: Professor Virgílio de Abranches Quintao, 252, Santa Angelina
– Araraquara/SP

Tel: 34 99916-0550

E-mail: juliana.barbosa@uftm.edu.br

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800- 901
– Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:
comitedeetica@fclar.unesp.br.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO 01

Bem-vindo(a) ao nosso questionário de pesquisa!

Olá, tudo bem? Gostaríamos de agradecer pela sua contribuição em nossa pesquisa.

Leia as questões com bastante atenção e saiba que você pode responder o questionário em português, inglês ou espanhol, como se sentir mais confortável. Qualquer dúvida, estamos à disposição no e-mail nfb.romualdo@unesp.br ou pelo WhatsApp (34)98877-8521.

1) Qual a sua idade?

2) Qual a sua nacionalidade?

3) Qual você considera a sua raça? Marcar apenas uma oval.

() Preto

() Pardo

() Branco

() Indígena

() Amarelo

Outro:

4) Qual a sua Língua materna? (primeira língua que aprendeu ao nascer e foi escolarizado)

5) Qual a sua escolaridade? Marcar apenas uma oval.

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Graduação em andamento

() Graduação concluída

() Pós-graduação em andamento

() Pós-graduação concluída

6) Qual a sua ocupação profissional atualmente?

7) Há quanto tempo você está em Uberaba?

8) Por que você veio para Uberaba? (Marque os motivos abaixo) Marque todas que se aplicam.

☐ Para trabalhar

☐ Para estudar

☐ Para encontrar familiares

Outro:

9) Você estuda ou já estudou Português do Brasil? Se sim, por quanto tempo? *

10) Quais metodologias você usa/usou para estudar o Português do Brasil? *

(se quiser, escolha mais de uma opção) Marque todas que se aplicam.

☐ Cursos online

☐ Cursos presenciais

☐ Estudando sozinho(a) por meio de vídeos, livros, filmes, áudios, aplicativos no celular etc.

☐ Convivendo com falantes nativos do Português

Outro:

11) Ao estudar a língua portuguesa do Brasil, quais são as suas maiores dificuldades: escrita, leitura, compreensão de textos, compreensão oral ou pronúncia? Por quê?

12) Qual você considera o seu nível de proficiência na língua portuguesa do Brasil? Marcar apenas uma oval. *

☐ Básico (preciso de auxílio para me comunicar e compreender textos em língua portuguesa do Brasil).

☐ Intermediário (consigo me comunicar e compreender com mais autonomia).

☐ Avançado (já tenho domínio da língua portuguesa para me comunicar e compreender com clareza).

13) Neste trabalho, consideramos que mídia é todo meio de informação que é um intermediário capaz de transmitir uma mensagem a um grupo. Por exemplo: Revistas, livros, fotografias, jornais, cartazes, cartões, rádio, cinema, vídeo, televisão, internet, celular, entre outros. Sabendo disso, você tem acesso a algumas dessas mídias desde que chegou à cidade de Uberaba, Minas Gerais? Marcar apenas uma oval.

() Sim () Não

Sobre o acesso às mídias, responda:

14) Quais das mídias abaixo você tem acesso atualmente? (Você pode escolher mais de uma opção) Marque todas que se aplicam.

() TV (Filmes, novelas, noticiários, programas de entretenimento etc.)

() Rádio

() Jornais impressos

() Revista

() Cinema

() Internet (Redes sociais, portais de notícia, sites, blogs, vídeos, plataformas de música etc.)

() Duolingo (aplicativo para aprender idiomas)

() Livros

() Fotografias

Outro:

15) Você utiliza alguma das mídias acima para aprender o português? Se sim, quais?

16) Você escuta músicas brasileiras? Se sim, dê alguns exemplos de músicas nacionais que você gosta de ouvir.

17) Você assiste a filmes brasileiros? Se sim, quais você já assistiu?

18) Você gosta de assistir a novelas brasileiras? Se sim, quais?

19) Você já utilizou o aplicativo "Duolingo" para aprender idiomas? Se sim, quais idiomas você aprendeu?

20) Qual você considera o seu nível de domínio das tecnologias digitais? Marcar apenas uma oval.

() Iniciante

() Básico

() Intermediário

() Avançado

APÊNDICE 3

TESTE DE PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS (TPS)

Bem-vindo(a) ao teste de percepções sociolinguísticas!

Olá, tudo bem? Gostaríamos de agradecer pela sua contribuição em nossa pesquisa.

Leia as questões com bastante atenção e saiba que você pode responder o questionário em português, em espanhol ou em inglês, como se sentir mais confortável. Qualquer dúvida, estamos à disposição no e-mail nfb.romualdo@unesp.br ou pelo WhatsApp (34)98877-8521.

Qual a sua idade?

Qual a sua nacionalidade?

Qual a sua Língua materna? (primeira língua que aprendeu ao nascer e foi escolarizado)

Qual a sua escolaridade? Marcar apenas uma oval.

- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino técnico em andamento
- () Ensino técnico completo Graduação em andamento
- () Graduação completa
- () Pós-graduação em andamento
- () Pós-graduação completa

Outro:

Qual a sua ocupação profissional atualmente? (Você trabalha com o quê?)

Há quanto tempo você está na cidade de Uberaba?

Leia fragmentos da letra da canção "Leão", da cantora Marília Mendonça, para responder às questões a seguir:

Leão

Marília Mendonça

Que o Sol da manhã te dissolva
Seu vampiro de filmes pastelão
Mas quem vai nos julgar?
Sou seu despenteado leão

Sei que 'cê me entende bem
Sempre foge quando namora
Se você não ama ninguém
Por que 'tá me escutando agora?

Sua linda, tão louca, minha Mona Lisa
Tira a minha roupa, me fascina
Me assassina, me beija na boca, minha mulher, menina
Me ensina a ser vida louca, teu olho piscina
Me afoga e faz boca à boca, renova minha rima
Vem de garfo que hoje é sopa, menina

Mas quem vai nos julgar
Vilão particular

Se eu subo nesse palco aqui
Foi Deus que me criou assim
E os holofotes vêm ao meu encontro
É que eu te amo e nem te conto
Não, não posso ser seu santo

Sou fato ou hipótese
Sou rei, cigano ou nômade
Desculpa esse meu jeito soberano
Mas hoje é por você que eu canto
É por você que eu canto

1) Você já conhecia a música acima? Marcar apenas uma oval.

() Sim () Não

2) Na sua opinião, a canção de Marília Mendonça faz parte de qual gênero musical brasileiro? Marcar apenas uma oval.

() Samba

() Frevo

() Forró

() Piseiro

() Sertanejo

() MPB

() Funk

() Pagode

() Gospel

Outro:

3) Com que frequência você costuma ouvir esse gênero musical em seu dia a dia?

Marcar apenas uma oval.

() Sempre

() Às vezes

() Nunca

4) Há alguma palavra ou expressão que você viu pela primeira vez na canção de Marília Mendonça? Se sim, qual(is)? Na sua opinião, o que elas significam?

5) Depois de conhecer essa palavra ou expressão, você a usaria no seu dia a dia? Em que tipo de situação - mais formal ou mais informal?

6) Quais pronomes para se referir à segunda pessoa (a quem se fala) estão presentes na música? Você conhece outros exemplos?

Assista ao vídeo abaixo da canção "Um Brinde à Amizade", de Boss AC & Gabriel O Pensador disponível [aqui](#).

7) Na sua visão, os cantores possuem o mesmo jeito de falar? Cite características que diferenciam suas pronúncias ou que as tornam semelhantes.

8) Após observar o sotaque dos cantores, na sua opinião, que variedade do português é falada por eles? (por exemplo: português de Angola, português do Brasil, português de Timor-leste, português de São Thomé e Príncipe etc.)

9) Na sua opinião, escutar músicas brasileiras te ajudou a aprender português? Por quê?

10) Se você respondeu "Sim" na questão anterior, a música te ajudou a aprender português para qual situação? (exemplo: ao se comunicar oralmente em diferentes contextos, ao praticar a escrita, ao utilizar expressões regionais etc.)

Novelas brasileiras!

Para responder as questões desta seção, você deve assistir com atenção aos dois vídeos a seguir:

Terra e Paixão: Silvério fica preocupado ao perceber que Antônio gosta de Agatha

[Clique aqui para assistir!](#)

11) Após assistir à cena da novela "Terra e Paixão", na sua opinião, qual variedade do português é falada por Antônio (interpretado pelo ator Tony Ramos)? (exemplo: português representativo de Minas Gerais, português representativo da Bahia, português representativo do Rio Grande do Sul etc.)

12) Na sua opinião, Silvério, advogado de Antônio, utiliza uma linguagem mais * formal ou mais informal? Cite exemplos falados por ele no vídeo para justificar sua resposta.

Amor de mãe: Conversa de Lourdes com sua filha Camila no hospital

[Clique aqui para assistir!](#)

13) Na cena de "Amor de Mãe", podemos acompanhar a conversa de dona Lourdes com sua filha Camila, que está acamada em um hospital após ser ferida. Você percebeu alguma diferença na variedade do português falado pelas personagens? Se sim, qual(is)?

14) Qual pronome é usado pela personagem Lurdes para se referir à segunda pessoa do singular (pessoa com quem se fala)?

15) Na sua opinião, qual é a variedade do português falado pela personagem Lurdes (interpretada pela atriz Regina Casé)? (exemplo: português representativo de Minas Gerais, português representativo da Bahia, português representativo do Rio Grande do Sul etc.)

16) Na sua opinião, qual é o sentimento expresso na cena? Como você acha que os brasileiros costumam reagir em situações como essa? Em seu país, as pessoas reagem da mesma forma?

17) Observe novamente as falas de Antônio (interpretado por Tony Ramos) e de Lurdes (interpretada por Regina Casé). Qual dos dois jeitos de falar são mais parecidos com o seu ao falar em português brasileiro? Explique a sua resposta.

18) Agora, imagine que você irá realizar uma entrevista de emprego muito importante na empresa dos seus sonhos. Neste caso, qual seria o modo de falar mais adequado para essa situação? Se quiser, escolha mais de uma opção de resposta. Marque todas que se aplicam.

- a) o modo de falar do personagem Antônio em "Terra e Paixão".
- b) o modo de falar do personagem Silvério em "Terra e Paixão".
- c) o modo de falar da personagem Camila em "Amor de mãe".
- d) o modo de falar da personagem Lurdes em "Amor de mãe".

19) Na sua opinião, assistir novelas e/ou séries brasileiras te ajudou a aprender português? Por quê?

20) Se você respondeu "Sim" na questão anterior, assistir novelas te ajudou a aprender português para qual situação? (exemplo: ao se comunicar oralmente em diferentes contextos, ao praticar a escrita, ao utilizar expressões regionais etc.)