

<https://doi.org/10.59776/2357-8203.2026.8142>

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O RECONHECIMENTO DA BAGAGEM EM CONTEXTO PLURILÍNGUE: UM ESTUDO COM ALUNAS DA ÁREA RURAL DE SÃO LOURENÇO DO SUL/RS¹

LINGUISTIC EDUCATION AND THE RECOGNITION OF REPERTOIRE LINGUISTIC IN A PLURILINGUAL CONTEXT: A STUDY WITH STUDENTS FROM THE RURAL AREA OF SÃO LOURENÇO DO SUL/RS

Bianca Schmitz Bergmann²

<https://orcid.org/0000-0002-2571-0784>

Isabella Mozzillo³

<https://orcid.org/0000-0001-8445-9174>

Paula Fernanda Eick Cardoso⁴

<https://orcid.org/0000-0001-8405-5305>

RESUMO: O presente artigo consiste em um recorte de uma pesquisa de doutorado sobre consciência sintática e percepção plurilíngue. O objetivo deste artigo é analisar como a discussão mediada de conceitos linguísticos influencia o reconhecimento e a ampliação da percepção do próprio repertório linguístico de indivíduos plurilíngues. As participantes são alunas do 9º do ensino fundamental, residentes da área rural de São Lourenço do Sul/RS, e têm contato com português e pomerano desde a infância e outras LE na escola. A pesquisa baseia-se em autores que tratam de temas como bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo (Maher, 1997; Mozzillo, 2001; Grosjean, 2008, 2010, 2013; Limberger, Mota; Buschweitz, 2020; Griep, 2021; Cenoz, 2013; Pupp Spinassé; Mozzillo, 2021), insegurança linguística (Calvet, 2002; Moussion, 2024; Carraro, 2025), educação linguística (Bagno; Rangel, 2005) e línguas

¹ "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

² Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643047431493367>. E-mail: biancas.bergmann@gmail.com

³ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9812747786053690>. E-mail: isabellamozzillo@gmail.com

⁴ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5325775493727475>. E-mail: paula.eick@ufpel.edu.br



minoritárias (Völz; Limberger, 2023; Altenhofen, 2013, 2019). Configurando-se como uma pesquisa qualitativa, os dados foram coletados através de uma entrevista inicial e de atividades desenvolvidas no decorrer de um minicurso, incluindo montagem de bagagem linguística e identificação de contextos de uso de línguas. As análises foram realizadas a partir da comparação das percepções antes e depois da intervenção do minicurso. Os resultados indicam que as discussões ampliaram a percepção das participantes sobre seus repertórios, promovendo a inclusão de línguas estrangeiras e em estágio inicial de aprendizagem ao mitigar a insegurança linguística. Além disso, observou-se a diversificação dos contextos de uso do pomerano e uma identificação ampliada da bagagem linguística em âmbitos como a escola, a música e as interações sociais.

Palavras-chave: plurilinguismo; bagagem linguística; educação linguística.

ABSTRACT: This article presents a segment of a doctoral study on syntactic awareness and multilingual perception. Its objective is to analyze how the mediated discussion of linguistic concepts influences the recognition and expansion of plurilingual individuals' perception of their own linguistic repertoires. The participants are 9th-grade students living in the rural area of São Lourenço do Sul (RS); they have been exposed to Portuguese and Pomeranian since childhood and to other foreign languages at school. This research has its basis in authors who focus on topics as bilingualism, plurilingualism and multilingualism (Maher, 1997; Mozzillo, 2001; Grosjean, 2008, 2010, 2013; Limberger, Mota; Buschweitz, 2020; Griep, 2021; Cenoz, 2013; Pupp Spinassé; Mozzillo, 2021), linguistic insecurity (Calvet, 2002; Moussion, 2024; Carraro, 2025), linguistic education (Bagno; Rangel, 2005) and minority languages (Völz; Limberger, 2023; Altenhofen, 2013, 2019). As qualitative research, the data was collected through an initial interview and activities developed during a workshop, including the identification of linguistic repertoires and contexts of language use. The analyses were based on a comparison of perceptions before and after the workshop intervention. The results indicate that the discussions broadened the participants' perception of their repertoires, fostering the inclusion of foreign languages and those at an early stage of acquisition by mitigating linguistic insecurity. Furthermore, a diversification in the contexts of Pomeranian language use was observed, alongside a broader recognition of linguistic repertoires in areas such as school, music and social interactions.

Keywords: plurilingualism; linguistic repertoire; linguistic education.

1 INTRODUÇÃO

É comum que os falantes de línguas minoritárias, como o pomerano, sejam bilíngues ou plurilíngues, já que estão inseridos em uma comunidade cuja língua majoritária, como o português, não é a mesma falada em casa (Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020; Völz; Limberger, 2023). Além disso, também podem ter contato com outras, como o inglês e o espanhol, ofertadas como línguas estrangeiras (LE) na escola, entre outras em diferentes domínios.

Esse é o contexto do estudo apresentado neste artigo, que consiste em um recorte de uma tese de Doutorado em andamento, analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas, sob o parecer nº



8.178.710 e CAAE nº 95104025.6.0000.5317. Os dados aqui apresentados e analisados foram gerados a partir de alguns dos instrumentos aplicados na fase do teste piloto.

A pesquisa de doutorado em andamento investiga a consciência sintática de indivíduos plurilíngues no julgamento de sintagmas nominais com adjetivos em pomerano, português e inglês. No âmbito da tese, buscamos não apenas investigar o desempenho linguístico, mas também observar como esses sujeitos percebem sua própria identidade plurilíngue, fomentando a valorização de seus repertórios. O presente artigo foca especificamente nessa segunda dimensão, tendo como objetivo analisar como a discussão mediada de conceitos linguísticos influencia o reconhecimento e a ampliação da percepção do próprio repertório linguístico de indivíduos plurilíngues.

A aplicação ocorreu em uma escola pública da rede municipal de São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul. As participantes, todas do sexo feminino, são alunas do 9º ano do ensino fundamental e são plurilíngues⁵, tendo contato com português e pomerano no contexto familiar e tendo aulas semanais de inglês e espanhol na escola. Diversos instrumentos de coleta de dados foram aplicados a fim de responder ao objetivo geral da pesquisa da tese. Porém, neste artigo, foi realizado um recorte a fim de examinar as respostas das participantes em dois momentos destinados à identificação das línguas utilizadas por elas. O primeiro consistia em uma entrevista inicial individual e o segundo, em um minicurso com atividades propostas após uma discussão em grupo sobre temas como bagagem linguística e línguas que a compõem.

O artigo está organizado de forma a apresentar, primeiramente, alguns conceitos e estudos referentes a bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo, educação linguística e línguas minoritárias, especificamente o pomerano. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos e, por fim, a análise dos dados coletados.

2 BI/PLURI/MULTILINGUISMO E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

De acordo com Maher (1997), o bilíngue apresenta comportamentos diferentes em suas línguas, a depender de diversos fatores como tópico, modalidade, gênero discursivo, necessidades pessoais e exigências da comunidade de fala. Para Wei (2000), o termo “bilíngue” pode descrever alguém que domina mais de uma língua, independentemente dos graus de proficiência e do uso de duas, três ou mais línguas.

Nesse mesmo sentido, Mozzillo (2001) observa que o conceito de bilinguismo envolve indivíduos de diferentes níveis, desde aprendizes iniciantes de uma segunda língua ou indivíduos que dominam apenas uma das competências até os que usam duas línguas como nativos e aqueles que, mesmo dominando todas as competências, não se passam por nativos.

⁵ As participantes são classificadas como plurilíngues a partir da concepção de Mozzillo e Pupp Spinassé (2020), para quem bilíngue/plurilíngue é o indivíduo capaz de utilizar mais de uma língua de maneira relativamente natural conforme as funções específicas de cada uma. Esse indivíduo “consegue gerenciar (falar e/ou entender) duas ou mais línguas, utilizando cada uma para os respectivos contextos e propósitos necessários, com a propriedade necessária” (Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020, p. 1300).

Grosjean (2008) defende que bilíngue é aquele que usa duas ou mais línguas com regularidade. Nesse sentido, o termo envolve desde pessoas que as usam apenas para contextos específicos até pessoas que trabalham com a LE, como professores e intérpretes. Para o autor, o bilíngue não precisa performar em todas as habilidades, já que diferentes línguas podem ser usadas em contextos e situações diversas, o que discutiremos melhor mais adiante.

Como apresentado anteriormente em Bergmann (2023), para Grosjean (2008), os bilíngues operam em um continuum situacional que varia entre dois modos linguísticos. Em um dos extremos, está o modo monolíngue, caracterizado por situações em que o bilíngue se comunica com falantes monolíngues, utilizando apenas uma de suas línguas. No outro extremo, encontra-se o modo bilíngue, em que a interação ocorre com outros bilíngues e pode envolver o uso das línguas de forma separada ou misturada.

No modo monolíngue, o bilíngue seleciona uma das línguas e inibe, em grande medida, as demais. No entanto, essa inibição raramente é completa, o que pode resultar em interferências⁶ entre os sistemas linguísticos ativados. De acordo com o autor, essas interferências “podem ocorrer em todos os níveis da língua (fonológico, lexical, sintático, semântico, pragmático) e em todas as modalidades (falada, escrita ou de sinais)” (Grosjean, 2008, p. 166⁷).

Já no modo bilíngue, há interação entre bilíngues. Nesse caso, ocorre a definição de uma língua comum entre ambos, conhecida como língua base, que é escolhida a partir de diversos fatores (como interlocutores envolvidos, situação da interação, conteúdo do discurso e função da interação) de forma natural e tacitamente. Com a língua-base selecionada, os bilíngues podem incluir a outra língua compartilhada com o interlocutor a partir de empréstimos ou mudança de código.

O multilinguismo, anteriormente englobado nas pesquisas sobre bilinguismo, ainda é muito recente e há algumas divergências entre suas definições. De acordo com Limberger, Mota e Buschweitz (2020), passou-se a empregar o termo “bilinguismo” para referir-se a falantes de duas línguas e “multilinguismo” para falantes de três ou mais línguas. Porém, há diferentes propostas: para Kemp (2009 *apud* Griep, 2021), o multilinguismo refere-se ao uso de três ou mais línguas; segundo Cenoz (2013), o bilinguismo está relacionado a duas línguas e o multilinguismo, a duas ou mais; Grosjean (2010) defende que ambos (bilinguismo e multilinguismo) estão relacionados ao uso de duas ou mais línguas no dia a dia.

O plurilinguismo, por sua vez, é distinguido do multilinguismo em áreas como a Sociolinguística, que é a área de estudo a que este trabalho está vinculado. De acordo com Pupp Spinassé e Mozzillo (2021), o termo “plurilíngue” refere-se aos indivíduos que usam duas ou mais línguas, enquanto “multilíngue” refere-se aos espaços sociais em que são empregadas duas ou mais línguas. Dessa forma, pode haver indivíduos plurilíngues que vivam em ambientes monolíngues, assim como pode haver indivíduos monolíngues que vivam em ambientes multilíngues.

Neste artigo, seguiremos essa distinção de Pupp Spinassé e Mozzillo (2021) em relação aos termos plurilíngue e multilíngue. Além disso, os participantes desta pesquisa são definidos a partir de Mozzillo e Pupp Spinassé (2020), que não fazem

⁶ Reconhecemos o sentido negativo de termos como “interferência” e “transferência” para a relação entre as línguas, decidindo pelo uso de “influência”, de acordo com Ferreira (2018). Porém, nos trechos em que mencionamos autores, mantemos a nomenclatura usada por cada um deles.

⁷ Todas as citações de Grosjean (2008) apresentadas neste trabalho são traduções de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees.



distinção entre bilíngue e plurilíngue, considerando que ambos apresentam as mesmas características sociais e se distinguem quanto à quantidade de línguas faladas. Assim, o termo escolhido para ser utilizado neste trabalho ao nos referirmos aos participantes será “plurilíngues”. Para as autoras, bilíngue/plurilíngue é o indivíduo capaz de utilizar mais de uma língua de maneira relativamente natural conforme as funções específicas de cada uma. Esse indivíduo “consegue gerenciar (falar e/ou entender) duas ou mais línguas, utilizando cada uma para os respectivos contextos e propósitos necessários, com a propriedade necessária” (Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020, p. 1300).

É importante ressaltar que a concepção de bilíngue (e, conseqüentemente, de plurilíngue) que tomamos neste trabalho não é a baseada na fluência, mas no uso das línguas. Megale (2012, p. 248) menciona que, pela visão popular, o bilíngue é definido como “capaz de falar duas línguas perfeitamente”, o que vai ao encontro da visão de Bloomfield (1935 *apud* Megale, 2012), para quem bilíngue é quem tem o controle nativo de duas línguas. De acordo com Grosjean (2013), ainda são muito difundidas ideias como essa de que o bilíngue é aquele que domina fluentemente todas as línguas que conhece, que fala sem sotaque e/ou que aprendeu as línguas na infância. Porém, não é o que acontece na realidade: os bi/plurilíngues podem ter diferentes níveis de fluência nas diferentes línguas, assim como podem dominar algumas habilidades em uma língua e outras na outra língua, como menciona Grosjean (2013, p. 9, tradução nossa): “alguns podem ter uma compreensão oral muito boa de uma língua, mas podem não falar muito bem; outros podem saber ler e escrever uma de suas línguas, mas não a outra, e assim por diante”.

Além disso, diferentes línguas são usadas em diferentes contextos e propósitos, o que Grosjean (2013) denomina como Princípio da Complementaridade: “Bilíngues geralmente adquirem e usam suas línguas para propósitos diferentes, em domínios diferentes da vida, com pessoas diferentes. Diferentes aspectos da vida frequentemente requerem línguas diferentes” (Grosjean, 2013, p. 12, tradução nossa). O autor menciona que são raros os bilíngues que cobrem todos os domínios da vida com todas as suas línguas.

Assim, é cultivada uma ideia de que apenas alguns indivíduos podem ser considerados bi/plurilíngues e de que não é possível ou aceitável ter diferentes níveis de proficiência em diferentes línguas. Essa percepção tem desencadeado consequências como as descritas por Grosjean (2008, p. 165):

muitos bilíngües avaliam suas competências lingüísticas como sendo inadequadas. Alguns ainda criticam suas capacidades lingüísticas, outros se esforçam para atingir os padrões monolíngües, outros escondem seus conhecimentos da língua mais ‘fraca’ e a maioria, simplesmente, não se percebe como bilíngüe, mesmo que usem duas (ou mais) línguas diariamente.

Essa percepção muitas vezes acompanha os aprendizes de uma LE, pois acreditam que nunca alcançam o “nível ideal” ou o “nível nativo” que muitas vezes imaginam que precisam atingir. Para além disso, tendo em vista o plurilinguismo das participantes desta pesquisa, essas crenças também influenciam a relação com a(s) língua(s) materna(s). Para Calvet (2002), a relação entre falante e língua não é neutra, mas permeada por atitudes e sentimentos em relação a ela e a quem a utiliza. Nesse sentido, quando o falante percebe que suas práticas não seguem a norma de prestígio, abre espaço para a insegurança linguística, definida por Calvet (2002) da seguinte forma:

Fala-se de segurança lingüística quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram *sua norma a norma*. Ao contrário, há insegurança lingüística quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam (Calvet, 2002, p. 72 [grifos do autor]).

Carraro (2025) vai ao encontro dessa definição e, a respeito da insegurança linguística, afirma que ocorre quando “um falante apresenta características de fala diferentes das características que este falante considera como a melhor maneira de usar uma língua” (p. 39). Moussion (2024, p. 2) relaciona a insegurança linguística à “percepção de uma distância, ou mesmo uma lacuna, entre o que os indivíduos falam, ou pensam que falam, e uma língua (ou variedade linguística) legitimada socialmente, na medida em que corresponde às classes sociais dominantes”.

Nesse sentido, conforme destacado por Martins e Martins (2023), a segurança e a insegurança linguística são comportamentos relacionados à língua e à sociedade, estando diretamente ligados a relações de poder. Assim, os falantes que ocupam posições de poder geralmente se sentem mais seguros linguisticamente já que consideram “*sua norma a norma*” (Calvet, 2002, p. 72 [grifos do autor]), enquanto os falantes de posições sociais subalternas tendem à insegurança linguística, já que seu falar não é aquele prestigiado. Dessa forma, conforme afirma Moussion (2024, p. 3), tal insegurança “corresponde à lacuna entre as representações dominantes em dado meio (por exemplo, a escola) e os usos linguísticos das pessoas envolvidas nesse meio (nesse caso, os alunos)”.

Essa relação entre o *status* social e a (in)segurança linguística diz respeito a falantes de diferentes variedades, mas também a falantes de línguas minoritárias. Esse é o caso das participantes desta pesquisa, que podem perceber o seu falar como menos valorizado ou prestigiado, reforçando a insegurança linguística. Mozzillo e Pupp Spinassé (2020) corroboram essa ideia ao afirmarem que, em nosso país, há muitas crenças e mitos sobre as línguas minoritárias, levando ao preconceito linguístico e a atitudes linguísticas negativas. Elas exemplificam a partir de pesquisas realizadas em contextos brasileiros de imigração que muitas vezes ouviram “depoimentos de falantes que sentem vergonha por falarem a respectiva variedade, já que a costumam considerar como uma língua menor, uma língua ‘errada’, uma língua ‘ruim’” (Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020, p. 1302).

Pensando no contexto das participantes desta pesquisa, é possível tanto a segurança quanto a insegurança linguística se manifestarem nas relações que elas estabelecem com cada uma de suas línguas, sejam maternas ou estrangeiras. Em relação ao português, por exemplo, o receio de não falar a sua forma “pura”, sem sotaque, ou o português “correto” normatizado pode motivar a insegurança linguística. A respeito do pomerano, como língua minoritária, a essa insegurança pode ser despertada por verem-no como uma forma de menor prestígio social. Em relação às LE (inglês e espanhol), as participantes podem experimentar a insegurança linguística por não alcançarem um determinado nível idealizado de fluência, por exemplo.

Tendo tudo isso em vista é que se observa a importância da educação linguística, entendendo-a como um conjunto de fatores socioculturais que “lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre

todos os demais sistemas semióticos" (Bagno; Rangel, 2005, p. 63). É através da educação linguística que o indivíduo reflete sobre as línguas que compõem o seu repertório linguístico e passa a valorizá-las.

Além da conscientização sobre suas próprias línguas, a educação linguística também viabiliza o reconhecimento da diversidade linguística e, inclusive, a descredibilização do mito de que o Brasil é um país monolíngue. O reconhecimento dessa pluralidade, segundo Bagno e Rangel (2005), revela

a necessidade de criar, na sociedade mais ampla, uma consciência dessa realidade multilíngüe, que deve ser considerada como uma riqueza cultural da nação, e não como um perigo à sua unidade. Essa conscientização tem na escola um de seus promotores naturais, e uma das tarefas da educação linguística para a cidadania tem de ser a formação de uma cultura do respeito à diferença e à pluralidade (Bagno; Rangel, 2005, p. 78).

3 O POMERANO E O CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

As participantes desta pesquisa são alunas plurilíngues que têm contato com pomerano e português desde pequenas e estão aprendendo inglês e espanhol como LE na escola. Conforme será apresentado na seção de Metodologia, todas as participantes têm contato com o pomerano desde o nascimento, porém nem todas têm essa língua como sua LM, pois não produzem nela — duas delas são bilíngues receptivas.

De acordo com Völz e Limberger (2023), a maioria dos falantes de pomerano são bilíngues ou multilíngues, já que também falam português e podem falar outras LE. Portanto, em comunidades de fala de pomerano, é comum que crianças aprendam tanto pomerano quanto português, passando a usar ambas como língua materna (LM).

Mozzillo e Pupp Spinassé (2020) também mencionam que o falante de línguas minoritárias geralmente aprende essa como LM com a família e, por estar inserido em uma comunidade cuja língua majoritária é outra, também a adquire, chegando à idade adulta dominando essa língua majoritária "com grande propriedade para suas funções específicas e estabelecendo com ela, na maioria das vezes, uma relação afetiva forte, já que se sente à vontade e identificado com a mesma" (Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020, p. 1299).

O pomerano é uma língua minoritária no contexto brasileiro, sendo "usada em ambientes informais, visto que os imigrantes se depararam com o português como a língua majoritária e, antes do Estado Novo, com o alemão-padrão na escolarização" (Griep, 2021, p. 27). Altenhofen (2013) menciona que "língua minoritária" é um contraponto a "língua majoritária". Assim, segundo o autor, língua minoritária é "a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante" (Altenhofen, 2013, p. 94).

Além disso, o pomerano também é considerado uma língua de imigração, tendo chegado ao Brasil por meio de ondas migratórias e constituído comunidades de fala aqui. O pomerano, assim como outras línguas de imigração, continuou se desenvolvendo de forma independente no Brasil e, por isso, se distanciando de suas matrizes, "sendo influenciadas pelo contato linguístico com o português, principalmente, e com outras variedades de outros grupos de imigrantes que habitavam a mesma região" (Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020, p. 1300).



Segundo Altenhofen (2019), o pomerano é uma das 14 variedades linguísticas do grupo alemão faladas no Brasil. É uma língua minoritária de origem germânica do grupo baixo-alemão, sendo geralmente utilizada de forma oral (Foerste; Foerste, 2017). No Rio Grande do Sul, há comunidades de fala de pomerano principalmente em São Lourenço do Sul, Turuçu, Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu e Morro Redondo. Um desses municípios, São Lourenço do Sul, é o local em que foram realizadas as coletas apresentadas a seguir. Há uma forte presença de falantes de pomerano no município e, inclusive, está em tramitação um projeto de lei para a cooficialização da língua pomerana (Câmara Municipal São Lourenço do Sul, 2025).

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa enquadra-se na tipologia de metodologia qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), uma vez que não se pretende fazer generalizações estatísticas, mas analisar um caso específico e desenvolver reflexões a seu respeito, sem afirmar que os resultados obtidos se apliquem a todos os casos.

A pesquisa foi aplicada em uma escola da rede municipal da zona rural de São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul, na turma do 9º ano do ensino fundamental. A escolha da zona rural deve-se à maior probabilidade de haver falantes de pomerano, especialmente aqueles que têm a língua pomerana como uma de suas LM. Em relação ao município, a região é reconhecida pela forte presença pomerana, além de ser a região de origem da pesquisadora, que faz parte da mesma comunidade de fala. A seleção da escola se deu pelo contato preexistente entre a pesquisadora e algumas alunas, que viabilizaram o contato com a direção escolar. Por fim, cabe destacar que a escolha do ano escolar se deve ao fato de que, por se tratar de um teste piloto, aplicar a pesquisa ao 9º ano possibilita que outros estudantes participem da aplicação efetiva, que será realizada quando as participantes da presente etapa já tiverem concluído o ensino fundamental.

Após contato com a responsável pela escola, a pesquisadora realizou uma visita, apresentando a pesquisa, seus objetivos e o público-alvo. A partir disso, a própria pesquisadora foi à sala de aula do 9º ano do ensino fundamental apresentando a pesquisa e convidando os interessados a participarem, esclarecendo que o requisito era terem contato com pomerano em casa. Todos os alunos receberam os termos de consentimento e assentimento, os quais, após assinados, foram recolhidos pela diretora ao final da semana e entregues à pesquisadora na visita seguinte, quando iniciaram as entrevistas.

As participantes, todas do sexo feminino, são naturais e residem em diferentes distritos da área rural do município de São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul. No momento da participação na pesquisa, tinham 14 anos de idade e estavam matriculadas no 9º ano de uma escola municipal de ensino fundamental.

As meninas são plurilíngues, tendo contato com português e pomerano no dia a dia, bem como com inglês e espanhol como LE na escola, as quais são ofertadas em uma aula semanal cada. Além disso, duas delas (P1 e P3) mencionaram ter aprendido um pouco mais de inglês em contextos extraescolares.

Em relação à língua minoritária, ou seja, o pomerano, mencionaram que tal língua é falada em suas casas, além do português. Elas destacaram que todos os membros da família falam pomerano, incluindo pai, mãe, irmãos, tios e avós. Duas das participantes (identificadas como P1 e P3) relataram que compreendem a fala em pomerano, porém não falam ou falam muito pouco, sendo identificadas como

bilíngues receptivas⁸. As demais participantes (P2, P4, P5 e P6) responderam que entendem e falam a língua pomerana desde pequenas, pois foi a língua ensinada em casa, portanto têm pomerano e português como suas línguas maternas (conforme Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020). Ao serem questionadas sobre desde quando lembram de falar pomerano, as respostas foram as seguintes:

Quadro 1 – Respostas à pergunta “Desde quando você fala pomerano?”

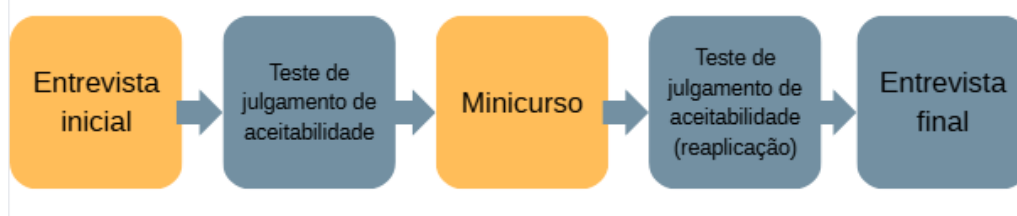
P2	"Desde quando comecei a entender"
P4	"Eu aprendi pomerano antes do português"
P5	"Desde sempre, desde criança, inclusive eu fui aprender o português depois do pomerano, que eu aprendi na escola"
P6	"Eu falo pomerano desde pequena, minha mãe sempre me ensinou assim"

Fonte: elaborado pela primeira autora (2026).

Como informado anteriormente, este artigo consiste em um recorte de um projeto de tese cuja pesquisa está em desenvolvimento. Além da aprovação ética já mencionada, todos os procedimentos éticos previstos foram observados na geração de dados, incluindo a autorização dos pais e/ou responsáveis através de termo de assentimento, entre outros descritos quando da submissão ao comitê.

Os dados aqui apresentados e analisados foram gerados na aplicação do teste piloto desta pesquisa. A Figura 1 ilustra os instrumentos utilizados seguindo a ordem de aplicação:

Figura 1 – Etapas da coleta de dados



Fonte: elaborado pela primeira autora (2025).

Uma vez que o objetivo deste artigo consiste em analisar como a discussão mediada de conceitos linguísticos influencia o reconhecimento e a ampliação da percepção do próprio repertório linguístico de indivíduos plurilíngues, serão apresentados apenas os dados coletados nos dois instrumentos destacados em amarelo, quais sejam, a entrevista inicial e o minicurso. Da entrevista inicial, serão analisadas as respostas a uma questão e, do minicurso, as respostas a duas atividades, conforme descrito a seguir. Dessa forma, é possível observar a mudança nas respostas em um primeiro momento e após a discussão.

O primeiro momento consiste na entrevista inicial, composta por 24 perguntas norteadoras, das quais apenas uma será analisada neste artigo: "Em que língua(s) você...". A pergunta era seguida das situações: fala com seus pais; fala com seus irmãos; fala com outros familiares; fala com amigos; fala com colegas na escola; fala

⁸ Bilíngues passivos ou receptivos são aqueles que "são expostos a duas línguas, mas produzem apenas uma" (Yip, 2013, p. 120, tradução nossa). Para Mozzillo (2001), apesar de compreenderem bem, "por razões de competência ou por razões de ordem estratégico-afetiva não querem ou não conseguem falar outra língua" (Mozzillo, 2001, p. 290).

com professores na escola; fala no comércio do local onde você mora; lê/escreve na escola; assiste a filmes/séries/desenhos animados; escuta música; joga videogame/jogos online; conversa pelo WhatsApp; lê livros, revistas, jornais, gibis; lê publicações na internet; lê; escreve; fala; entende a fala.

O minicurso consistiu em dois encontros em que as participantes permaneceram na escola no contraturno escolar. Os encontros foram ministrados através da apresentação de slides pela pesquisadora, que conduziu um percurso didático guiado pela temática da viagem aérea, intitulado “Voo do conhecimento linguístico”, incluindo as etapas:

- a) Preparando a bagagem: nesta etapa, o repertório linguístico foi associado à ideia de bagagem linguística, levando as alunas a refletirem sobre as línguas que compõem as suas bagagens. É nesta etapa que se encontram as atividades analisadas neste artigo.
- b) Inspeção de bagagem: nesta etapa, foi realizada uma associação com a inspeção de bagagens em aeroportos, em que as alunas foram convidadas a verificarem suas bagagens, especificamente o compartimento dos adjetivos dentro da língua portuguesa.
- c) Decolagem: relacionando com a decolagem para voos mais altos, nesta etapa estimulou-se as alunas a relacionarem o conhecimento que já tinham sobre os adjetivos em pomerano com o conhecimento em pomerano e inglês.
- d) Destino linguístico: nesta etapa, relacionando com o destino por ser a última parte do minicurso, estimula-se a reflexão sobre a possibilidade de estabelecer relações entre línguas e utilizar o conhecimento de uma para aprender outras.

Ao longo do minicurso, a pesquisadora apresentou questões linguísticas devidamente adaptadas ao nível escolar das participantes, estimulando o diálogo e a reflexão sobre suas bagagens linguísticas. As questões abordadas são melhor especificadas a seguir, situando-as juntamente das atividades.

Durante os encontros, foram propostas nove atividades, das quais apenas duas serão analisadas neste texto: as atividades 2 e 5. Dessa forma, a Atividade 2 foi desenvolvida após a discussão sobre:

- O que é a bagagem linguística
- Quais línguas podem fazer parte da bagagem linguística: a(s) língua(s) da família, as estudadas na escola, aquelas em que se escuta música, aquelas em que se consome conteúdos (filmes, séries, jogos etc.), as línguas em que já se leu/ouviu/falou alguma palavra, além das variações da língua.

A Atividade 2, intitulada “Minha bagagem linguística”, consistia em uma proposta de “fazer a mala”, em que as participantes deveriam colar dentro da figura da mala as línguas que conheciam ou com as quais já tinham tido algum contato (conforme a Figura 2 ilustra a seguir).

Figura 2 – Atividade 2



Fonte: elaborado pela primeira autora (2025).

Após essa atividade, outras discussões antecederam a realização da Atividade 5, envolvendo as seguintes temáticas:

- Por que algumas línguas fazem parte da nossa bagagem linguística: português, pomerano e inglês?
- Por que falamos português e por que temos aula de português na escola?
- Por que falamos pomerano?
- Classificação do pomerano como língua minoritária, alóctone e de imigração;
- Por que aprendemos inglês na escola?
- Uso da bagagem linguística em diferentes situações;
- Conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo e identificação de quem é considerado bilíngue/plurilíngue;
- Princípio da complementaridade.

A Atividade 5, intitulada "Vários contextos, várias línguas", propunha a identificação e o registro da(s) língua(s) que cada participante usa em cada um dos contextos propostos, conforme ilustra a Figura 3. Além disso, três caixinhas foram deixadas em branco para que as participantes completassem, caso notassem a falta de algum outro contexto comum ao seu cotidiano.

Figura 3 – Atividade 5

Atividade 5 – Vários contextos, várias línguas

Escreva qual/quais língua(s) você usa em cada um desses contextos. Nas três últimas caixinhas, você pode incluir outros contextos.

Família	Amigos	Escola	Leio em	Escrevo em	Canto em
Igreja	Festas	Comércio	Xingo em	Sonho em	Mídias sociais
Música	Filme/série	Jogos			

Atividade 5 - Vários contextos, várias línguas

Escreva qual/quais língua(s) você usa em cada um desses contextos. Nas três últimas caixinhas, você pode incluir outros contextos.

Fonte: elaborado pela primeira autora (2025).

Em relação aos contextos propostos tanto na entrevista inicial quanto na Atividade 5, destaca-se que foram escolhidos considerando alguns domínios comuns em pesquisa dessa área, como família, escola e amigos; outros devido à faixa etária das participantes, envolvendo atividades que lhes interessam, como músicas, filmes e séries; e outros, ainda, levando em consideração a observação da rotina rural da região, familiar à pesquisadora, que levou à inclusão de contextos como igreja, festas e comércio. Neste artigo, alguns desses contextos serão analisados com mais ênfase, considerando que se trata de um recorte: família; amigos; escola; música; leitura e escrita. Tais domínios foram selecionados por terem apresentado maior variação nas respostas entre a entrevista inicial e o minicurso.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A fim de observar a composição da bagagem linguística das participantes em um momento inicial e após a discussão sobre tal temática, serão apresentadas e analisadas as respostas à entrevista inicial e às atividades 2 e 5 que fazem parte do minicurso, conforme descrito na seção anterior.

Na entrevista inicial, as respostas à questão "Em que língua(s) você..." foram as apresentadas no quadro a seguir (Quadro 2). Devido à limitação da extensão do artigo, são abordados apenas os contextos sobre os quais foram desenvolvidas as análises, quais sejam: família; amigos; escola; música; leitura e escrita.

Quadro 2 – Respostas à entrevista inicial

Contextos		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Família	Fala com seus pais	PB	PB PM	PB	PM	PM	PM
	Fala com seus irmãos	PB	PB PM	PB	PB	PM	PB PM
	Fala com outros familiares	PB	PB	PB	PB	PM	PB
Amigos	Fala com amigos	PB	PB	PB	PB	PB	PB
Escola	Fala com colegas na escola	PB	PB	PB	PB	PB	PB
	Fala com professores na escola	PB	PB	PB	PB	PB	PB
	Lê/escreve na escola	PB ING ESP	PB	PB ING	PB	PB	PB
Consumo de conteúdo	Escuta música	PB ING	PB	ING	PB	PB	PB
Habilidades	Lê	PB	PB	PB	PB	PB	PB
	Escreve	PB	PB	PB	PB	PB PM	PB

Fonte: elaborado pela primeira autora (2026).

Legenda: PB = português; PM = pomerano; ING = inglês; ESP = espanhol.

Na questão da entrevista inicial, o português, como língua majoritária, apareceu em todos os contextos. O pomerano destacou-se nos contextos familiares, individualmente ou ao lado do português, bem como no comércio. Não há menções ao pomerano nas situações de conversa com amigos, no contexto escolar nem nas situações de consumo de conteúdo (músicas, jogos, filmes/séries, livros, publicações na internet), além de ser citado apenas uma vez no contexto geral de escrita (P5) e apenas uma vez no contexto de conversa por WhatsApp (P1)⁹. Ao responderem sobre as línguas que falam, o pomerano apenas não é mencionado pelas duas participantes identificadas como bilíngues receptivas (P1 e P3), enquanto na questão sobre as línguas que entendem, o pomerano aparece na resposta de todas.

Em relação às línguas inglesa e espanhola, apenas P1 e P3 as incluíram na resposta à entrevista inicial, tendo o espanhol sido mencionado em apenas um contexto pelas informantes, enquanto o inglês foi mencionado quatro vezes por P1 e cinco vezes por P3, ambas em contextos de consumo de conteúdo, como música, filmes/séries, jogos online e publicações na internet, além de um dos contextos escolares, de leitura/escrita na escola. Ambas as línguas são ofertadas em disciplinas na escola, porém não foram mencionadas pelas demais participantes na entrevista inicial. A inclusão do inglês por P1 e P3 já na etapa da entrevista inicial pode estar relacionada ao fato de ambas terem buscado aprender mais a língua fora da escola, conforme relataram, o que levou a lembrarem de tal língua por utilizarem-na em

⁹ A participante P1, conforme mencionado anteriormente, foi identificada como bilíngue receptiva, por mencionar entender o pomerano, mas não falar ou falar muito pouco. No contexto do WhatsApp, ela mencionou que, quando o amigo com quem está falando pelo aplicativo é falante de pomerano, às vezes ela utiliza algumas palavras que conhece em pomerano junto da sua fala em português.



diferentes contextos da vida, como para escutar música, assistir filmes e séries e consumir conteúdo online. As demais, cujo contato com inglês e espanhol se restringe ao ambiente escolar, não mencionaram tais línguas na entrevista inicial.

O fato de apenas duas participantes terem incluído o inglês e o espanhol em seus repertórios, apesar das aulas semanais na escola, pode ser interpretado sob a ótica da insegurança linguística. Muitos plurilíngues avaliam suas competências como inadequadas e "escondem seus conhecimentos da língua mais 'fraca'" (Grosjean, 2008, p. 165) por acreditarem que não atingiram um "nível ideal" ou "nativo" de proficiência. Para as quatro alunas que omitiram essas línguas, a ausência de uma prática extraescolar (que confere a regularidade de uso defendida por Grosjean (2008)) possivelmente reforçou a percepção de que o conhecimento acadêmico ainda não era suficiente para ser validado como parte de sua bagagem linguística.

Por outro lado, para as duas participantes que declararam essas línguas, a restrição do seu uso aos contextos de "escola" (leitura/escrita) e "música" (escuta) ilustra com precisão o Princípio da Complementaridade. Conforme Grosjean (2013), os sujeitos bilíngues raramente utilizam todas as suas línguas em todos os domínios da vida, pois as adquirem para propósitos e funções específicas. Assim, o reconhecimento do inglês e do espanhol limitado a domínios acadêmicos e de consumo cultural demonstra que essas alunas começaram a perceber seu repertório de forma funcional, entendendo que é possível dominar algumas habilidades em uma língua sem necessariamente performar em todas as outras.

Na Atividade 2 do minicurso, desenvolvida após a discussão mencionada, o cenário já foi outro. O Quadro 3 apresenta as línguas apresentadas nas bagagens linguísticas construídas pelas participantes:

Quadro 3 – Respostas à Atividade 2

P1	P2	P3	P4	P5	P6
pomerano	pomerano	pomerano	pomerano	pomerano	pomerano
português	português	português	português	português	português
inglês	inglês	inglês	inglês	inglês	inglês
espanhol	espanhol	espanhol	espanhol	espanhol	espanhol
português europeu		português europeu		alemão	

Fonte: elaborado pela primeira autora (2026).

Todas as participantes compuseram suas bagagens com as línguas portuguesa, pomerana, inglesa e espanhola. Além dessas, P1 e P3 incluíram o português europeu¹⁰ e P5 incluiu o alemão padrão. No entanto, tais línguas não foram incorporados a nenhum contexto da Atividade 5. Isso pode ser explicado pelo fato de que, conforme mencionado pelas participantes, elas estavam começando a ter contato com tais línguas, aprendendo algumas palavras. Dessa forma, julgaram relevante inclui-las na bagagem linguística, porém não havia contexto em que tais línguas se enquadrassem na Atividade 5, assim como não havia contexto para mencioná-las na entrevista inicial.

Ainda assim, é interessante observar que P1, P3 e P5 consideraram pertinente incluir línguas em estágio inicial de aprendizagem, o que está diretamente relacionado com o conceito de Mozzillo (2001) de bilinguismo. Para a autora, o

¹⁰ As participantes P1 e P3, que mencionaram tal língua em suas bagagens linguísticas, relataram que estavam aprendendo algumas palavras do português europeu através de videoaulas motivadas pela curiosidade sobre a língua.



bilinguismo não é restrito à proficiência nativa, mas abrange indivíduos em diversos níveis, incluindo expressamente os aprendizes iniciantes. Essa mudança de percepção indica que a discussão mediada permitiu às participantes superarem a ideia de que apenas a fluência perfeita valida o bilinguismo, encorajando-as a incluírem essas línguas sobre as quais ainda conheciam apenas poucas palavras, conforme mencionaram.

Enquanto na entrevista inicial apenas P1 e P3 mencionaram inglês e espanhol, ao “montarem” suas bagagens linguísticas, todas as participantes passaram a incluir tais línguas, assim como o fizeram na Atividade 5, de contextualização das línguas. É possível pressupor que tal mudança tenha ocorrido devido ao fato de que, a partir das discussões desencadeadas pelo minicurso, as participantes tenham refletido sobre as línguas que podem compor suas bagagens e tenham notado que não precisam ter uma proficiência considerada ideal, como a defendida pela visão popular, de acordo com Megale (2012, p. 248), de que “bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente” ou como o que tem “controle nativo de duas línguas” defendido por Bloomfield (1935 *apud* Megale, 2012). Pelo contrário, compreenderam que basta ter contato com a língua para que ela faça parte da bagagem. Isso pode estar relacionado com o fato de que muitas das participantes mencionaram ao longo da entrevista inicial que tiveram poucas aulas das LE, sentindo-se ainda um pouco inseguras para usá-las e levando-as inclusive a desejarem estudar mais a língua futuramente ou, como ocorreu com P1 e P3, já o fazerem através de outros meios extraescolares. Nesse ponto, relembramos o que foi abordado por Grosjean (2008), para quem essa concepção de que existe um bilíngue ideal faz com que muitos bi/plurilíngues percebam suas competências linguísticas como inadequadas ou, em alguns casos, “escondem seus conhecimentos da língua mais ‘fraca’” (Grosjean, 2008, p. 165). Além disso, a não inclusão de tais línguas em um primeiro momento também pode estar relacionada à insegurança linguística, já que percebem uma distância entre o seu uso dessas línguas e o que consideram que seria a melhor maneira de usá-las (Calvet, 2002; Moussion, 2024; Carraro, 2025), percepção que pode ter sido alterada a partir das discussões, uma vez que as respostas mudaram.

Essa possível mudança na percepção também foi notada nas respostas à Atividade 5, em que mais línguas foram incorporadas a diversos contextos. O Quadro 4 apresenta as respostas a essa atividade, mais uma vez abordando apenas os contextos sobre os quais foram desenvolvidas as análises (família; amigos; escola; música; leitura e escrita) devido à limitação de extensão do artigo.

Quadro 4 – Respostas à Atividade 5

Contextos	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Família	PB	PB PM	PB	PB PM	PB PM	PB PM
Amigos	PB	PB PM	PB	PB PM	PB PM	PB PM
Escola	PB ING ESP	PB ING ESP	PB ING ESP	PB PM	PB PM ING ESP	PB PM
Música	PB ING ESP	PB PM ING	PB ING ESP	PB PM ING	PB PM ING ESP	PB ING
Leio em	PB ING	PB PM ING ESP	PB ING	PB	PB PM ING ESP	PB
Escrevo em	PB ING	PB ING ESP	PB ING ESP	PB ING	PB PM ING ESP	PB

Fonte: elaborado pela primeira autora (2026).

Legenda: PB = português; PM = pomerano; ING = inglês; ESP = espanhol.



Diferentemente do que foi observado nas respostas à questão da entrevista inicial, na Atividade 5 houve uma maior diversificação de línguas nos contextos, possivelmente propiciada pela reflexão e educação linguística despertadas durante o minicurso. O pomerano, antes só mencionado nos contextos de família e comércio, passou a ser incluído também nos contextos de amigos (quatro participantes), escola (três participantes), música (três participantes), leitura (duas participantes) e escrita (uma participante), além de uma menção no contexto "mídias sociais". O inglês passou a ser mencionado em contextos como escola (quatro participantes), música (todas as participantes), filmes e séries (três participantes), leitura (quatro participantes) e escrita (cinco participantes). O espanhol também apareceu em mais respostas, sendo incluído em contextos como escola (quatro participantes), música (três participantes), leitura (duas participantes) e escrita (três participantes).

Ao observar os contextos selecionados individualmente — família, amigos, escola, música, leitura e escrita —, é possível notar algumas mudanças na identificação das línguas. No contexto familiar, cinco das seis participantes mantiveram na Atividade 5 a mesma resposta da entrevista inicial, ou seja, P1 e P3 responderam que usam o português com a família (uma vez que declararam apenas entender o pomerano, mas não falar), enquanto P2, P4 e P6 mencionaram tanto português quanto pomerano para esse contexto. A participante P5, no entanto, havia respondido que usava apenas o pomerano, mas mudou sua resposta no segundo momento, quando incluiu o português junto do pomerano. Possivelmente ela havia respondido apenas o pomerano no primeiro momento porque é a língua que mais utiliza com a família, mas após refletir sobre sua bagagem linguística percebeu que também usa o português, passando a acrescentar essa língua. Além disso, Mozzillo e Pupp Spinassé (2020, p. 1312) mencionam que a "língua de casa está relacionada a situações emocionais, cognitivas e comportamentais (internas e privadas), enquanto a outra está ligada ao mundo externo, com o qual o indivíduo também se relaciona e se identifica". Nesse sentido, é possível que a participante P5 tenha estabelecido primeiramente a relação afetiva da língua, priorizando a menção do pomerano, mas posteriormente identificou que o português, a "língua do mundo externo", também se fazia presente no ambiente familiar.

No contexto de conversa com amigos, todas haviam respondido apenas português inicialmente, porém quatro delas incluíram o pomerano ao lado do português no segundo momento. As únicas participantes que não o fizeram são justamente as bilíngues receptivas, que declararam não falar pomerano, apenas entender. Semelhantemente ao que ocorreu com P5 no contexto familiar, é possível que as quatro participantes tenham mencionado apenas o português em um primeiro momento porque é a língua que mais usam com os amigos, porém, após a discussão, podem ter notado a possibilidade de inclusão do pomerano, empregado menos vezes que o português, mas ainda assim presente.

Como o português é a língua majoritária e, frequentemente, a "língua preferida da criança [ou adolescente], falada com os amigos, os professores e os irmãos" (Flores; Melo-Pfeifer, 2014, p. 231 *apud* Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020, p. 1301), as participantes podem não ter identificado o pomerano como "pertencente" àquele contexto social específico em um primeiro momento. Somente após a reflexão perceberam que, embora o português domine a função social com amigos, o pomerano também está presente, ainda que de forma menos frequente ou para funções restritas, reconhecendo que tal língua faz parte do domínio linguístico das amizades (Grosjean, 2013). Nesse ponto, a discussão mediada evidencia o papel da educação linguística de "desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua

materna" (Bagno; Rangel, 2005, p. 63), o que possibilitou que as participantes refletissem sobre os contextos de uso de suas línguas maternas, especialmente o pomerano, valorizando-as.

No contexto "música", todas as participantes acrescentaram outras línguas no segundo momento. P1, que havia declarado ouvir músicas em português e inglês, incluiu também o espanhol. P2 e P4, que tinham mencionado apenas o português, incluíram também o inglês e o pomerano. P3 respondeu apenas inglês, possivelmente por ser a língua predominante das músicas que escuta, mas em um segundo momento incluiu também português e espanhol. P5, que primeiramente respondera apenas português, posteriormente incluiu também inglês, espanhol e pomerano. P6, por fim, que havia mencionado apenas português, incluiu também o inglês. A inclusão de mais línguas, nesse caso, pode estar relacionada com a discussão, que exemplificava que podem compor a bagagem linguística as línguas em que consumimos músicas, por exemplo. Além disso, também pode ter sido influenciada pela discussão sobre o uso de diferentes línguas em diferentes domínios da vida (o Princípio da Complementaridade de Grosjean, 2013), que as levou a refletirem sobre os diferentes contextos em que escutam música e sobre como, a depender da ocasião (escutar música sozinha, escutar música em vídeo de rede social, a música da festa da igreja, a música da festa familiar, a música da reunião com amigos etc.), a língua da música pode ser diferente.

No contexto escolar, houve diversas mudanças na declaração das línguas. P1 foi a única que manteve sua resposta, visto que, na entrevista inicial, já havia incluído português, inglês e espanhol. P2, que inicialmente apresentara apenas o português, no segundo momento incluiu inglês e espanhol, as LE que estuda na escola. De maneira semelhante, P3, que antes havia mencionado português e inglês, posteriormente incluiu também o espanhol. Por outro lado, P4 e P6 foram em outra direção: elas haviam mencionado apenas o português no contexto escolar, mas no segundo momento incluíram o pomerano. No caso delas, aparentemente não mencionaram as línguas estudadas de maneira formal na escola, mas sim a língua de interação que se destaca para elas. Por fim, P5, que inicialmente havia mencionado apenas o português, no segundo momento incluiu também pomerano, inglês e espanhol.

Era esperado que, no contexto escolar, todas mencionassem, além do português, ao menos as duas LE estudadas de maneira formal na escola, mas isso não aconteceu. A não inclusão de tais línguas por duas das participantes (P4 e P6) remete-nos a Grosjean (2008, p. 165), o qual demonstrou que muitos bi/plurilíngues "avaliam suas competências linguísticas como sendo inadequadas. Alguns ainda criticam suas capacidades linguísticas, outros se esforçam para atingir os padrões monolíngües, outros escondem seus conhecimentos da língua mais 'fraca'". Apesar de terem contato semanalmente com tais línguas em sala de aula, elas podem ter deixado de lado tais línguas ao preencherem o contexto escolar devido à ideia que elas têm de si mesmas enquanto usuárias dessas línguas, possivelmente considerando que ainda não atingiram o "nível ideal" para mencionarem tais línguas. Essa percepção está relacionada à noção de insegurança linguística (Calvet, 2002; Moussion, 2024; Carraro, 2025), uma vez que elas podem avaliar o seu uso dessas LE como distante de um modelo que veem como mais prestigioso ou mais "correto". Por outro lado, as demais quatro participantes mencionam inglês e espanhol, possivelmente por terem depreendido da discussão levantada no minicurso que podem ter diferentes níveis de proficiência nas línguas e que não precisam dominar todas as habilidades para incluir a língua na sua bagagem linguística (Grosjean, 2013).

É interessante observar ainda a inclusão do pomerano por três das participantes, que o fizeram possivelmente devido ao uso da língua com a finalidade de comunicação e socialização com alguns colegas. Essa inclusão também pode estar relacionada à discussão sobre o Princípio da Complementaridade (Grosjean, 2013), em que consideraram a inclusão do pomerano ao refletirem sobre os diversos contextos da escola, que vão além do ensino formal em sala de aula, mas envolvem também momentos de interação entre pares.

Ao serem questionadas sobre em qual/quais língua(s) leem e escrevem, de maneira geral, também houve diferenças de percepção. Na entrevista inicial, ao responderem em qual língua leem, todas mencionaram apenas português. Já na Atividade 5, durante o minicurso, ao preencherem a atividade proposta, quatro delas incluíram outras línguas: P1 e P3 incluíram o inglês e P2 e P5 incluíram pomerano, inglês e espanhol, ao passo que P4 e P6 mantiveram apenas o português em suas respostas. Uma vez que P1 e P3 mencionaram apenas o inglês, mas não o espanhol, é possível que não tenham se referido às línguas aprendidas na escola, mas sim ao contato que têm com o inglês fora do ambiente escolar, conforme já haviam mencionado. Por outro lado, P2 e P5 mencionam ambas as LE ofertadas na escola, além de incluírem o pomerano, com o qual tiveram contato com a leitura durante a participação em um projeto da escola, mencionado na entrevista.

Em relação à escrita, na entrevista inicial, cinco participantes responderam escrever apenas em português, enquanto uma delas (P5) incluiu o pomerano junto do português. Posteriormente, na atividade do minicurso, cinco das seis participantes incluíram mais línguas em suas respostas: P1 e P4 incluíram o inglês; P2 e P3 incluíram inglês e espanhol; P5, além do pomerano já mencionado anteriormente, também incluiu inglês e espanhol; apenas P6 não incluiu outras línguas. Apesar de nem todas terem incluído novas línguas no segundo momento, o acréscimo na resposta dessas participantes pode nos levar a considerar que a discussão do minicurso tenha as levado a notar que sabem, sim, ler/escrever nessas línguas, ainda que não em um nível “ideal”, como muitos acreditam. A partir da discussão, notaram que podem dominar algumas habilidades em uma língua e outras na outra língua, não precisando performar como nativas para incluir tais línguas (Grosjean, 2013). O acréscimo de línguas nesses contextos também remete ao desenvolvimento da segurança linguística que, segundo Calvet (2002, p. 72), ocorre quando “os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar” ou, nesse caso, não se sentem questionados em seu modo de ler ou escrever. Dessa forma, é possível pressupor que as participantes tenham superado (ou começaram o processo de superar) o que Moussion (2024, p. 3) chama de “lacuna entre as representações dominantes em dado meio (por exemplo, a escola) e os usos linguísticos das pessoas envolvidas nesse meio (nesse caso, os alunos)”, reconhecendo o seu modo de usar tais línguas como um modo legítimo.

Devido à menção de leitura e escrita em pomerano por algumas participantes, cabe aqui destacar que o pomerano, de acordo com Foerste e Foerste (2017), é uma língua minoritária majoritariamente oral. De acordo com Völz e Limberger (2023, p. 6), “Nem todos os falantes praticam a leitura na sua língua materna, porque não têm acesso ao dicionário ou porque não têm necessidade. Porém, há cada vez mais o desejo de ler e escrever em pomerano, como uma forma de manutenção da língua”. Tendo isso em vista, as respostas das participantes podem estar associadas às ações da escola dedicadas a incentivar a leitura e escrita na língua pomerana. Essas



ações ficaram evidentes nas entrevistas, quando essas duas participantes mencionaram terem participado de um projeto na escola que abordava leitura e escrita em pomerano, além da presença de várias edições do “Dicionário Escolar Português-Pomerano” (Pomerisch-Portugijisch – Koncis Schaulwöörbauk), de Alois Schneider (2019) na biblioteca e, inclusive, de um dicionário desenvolvido na própria escola.

Em suma, ao comparar as respostas do momento inicial, que consistia em uma entrevista individual, com as respostas às atividades após a discussão em grupo sobre aspectos linguísticos, foi possível constatar: a inclusão das LE estudadas na escola na bagagem linguística, as quais não foram mencionadas na questão da entrevista inicial, demonstrando que as participantes passaram a se apropriar de tais línguas e passando a deixar a insegurança linguística; a inclusão de línguas em estágio inicial de aprendizagem, como o português europeu e o alemão, desmistificando a ideia de que apenas as línguas em que se demonstra alta proficiência podem ser incluídas; a inclusão do pomerano em mais contextos para além da família e do comércio, identificando o seu uso em conversas com amigos, na escola e em músicas, um contexto diferente daquele apresentado por Mozzillo e Pupp Spinassé (2020) em que, muitas vezes, os falantes sentem vergonha por falarem uma língua minoritária; e, por fim, uma maior diversificação de línguas nos contextos analisados entre a entrevista inicial e o minicurso. Em relação aos contextos específicos, o familiar foi o que apresentou menos mudanças, em que apenas uma participante incluiu o português; no contexto de conversa com amigos, houve a inclusão do pomerano junto do português por boa parte das participantes; em relação à música, todas incluíram mais línguas do que haviam mencionado inicialmente; no domínio escolar, houve a inclusão das LE ofertadas em aula por algumas e a inclusão do pomerano usado em interações por outras; quanto à leitura e à escrita, ocorreu a inclusão das LE e do pomerano.

A partir desses dados e análises, é possível observar a importância de abrir espaço para o diálogo sobre bagagem linguística. A partir das discussões levantadas sobre temáticas pertinentes ao contexto plurilíngue (como bagagem linguística, línguas que podem compor tal bagagem, relações interlinguísticas, conceitos de bilinguismo/multilinguismo/plurilinguismo e o princípio da complementaridade), as participantes passaram a refletir linguisticamente, desenvolvendo e ampliando o conhecimento sobre suas línguas maternas e estrangeiras, o que vai ao encontro do que definem Bagno e Rangel (2005) como educação linguística.

De maneira geral, foi possível notar como foi ampliada a percepção sobre as línguas que compunham as bagagens linguísticas das participantes. Além do diálogo e da discussão entre pesquisadora e participantes durante o minicurso, é possível que o próprio diálogo entre elas tenha surtido efeito quanto à identificação de mais línguas para cada contexto, considerando que a entrevista inicial foi realizada individualmente, mas as atividades do minicurso ocorreram coletivamente. Isso demonstra como pode ser vantajoso proporcionar esse espaço de troca e compartilhamento a respeito da bagagem linguística, tema sobre o qual possivelmente não haviam dialogado entre pares anteriormente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo consistiu em analisar como a discussão mediada de conceitos linguísticos influenciou o reconhecimento e a ampliação da percepção do próprio repertório linguístico de indivíduos plurilíngues. Ao realizar a análise das



respostas apresentadas antes e após o minicurso, foi possível notar que as discussões ampliaram a percepção das participantes sobre seus repertórios, promovendo a inclusão de línguas estrangeiras e em estágio inicial de aprendizagem ao mitigar a insegurança linguística. Além disso, observou-se a diversificação dos contextos de uso do pomerano e uma identificação ampliada da bagagem linguística em âmbitos como a escola, a música e as interações sociais.

Observa-se, dessa forma, que a identificação das línguas que compõem a própria bagagem linguística é um processo que depende da educação linguística, conscientizando o indivíduo a respeito do seu repertório. Para tanto, é de suma importância um intermediário (neste caso, a pesquisadora, mas em sala de aula, o professor), que atue como um facilitador do reconhecimento e da valorização da bagagem linguística do indivíduo.

Como este artigo é apenas um recorte de uma pesquisa em âmbito maior, apresenta limitações como lacunas a serem preenchidas por outras pesquisas. Porém, representa um passo inicial para refletir sobre a importância da educação linguística em contextos plurilíngues.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALTENHOFEN, C. V. Stützung des Spracherhalts bei deutschsprachigen Minderheiten: Brasilien. *In*: AMMON, U.; SCHMIDT, G. (Eds.). **Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte**. Berlin, Boston: De Gruyter, 2019, p. 531-552. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110479232-033>. Acesso em 15 jul. 2025.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. p. 63-81. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/bagno_rangel_2005_educacao_linguistica.pdf. Acesso em 25 mar. 2026.

BERGMANN, B. S. **A influência do inglês (LE) na ordenação de adjetivos em Sintagma Nominal no português brasileiro (LM)**. 2023. 193 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALVET, L-J. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA MUNICIPAL SÃO LOURENÇO DO SUL. **Projeto de Lei nº 0095/2025**. Reconhece a língua pomerana como língua cooficial do Município de São Lourenço do Sul e dá outras providências. São Lourenço do Sul, 24 out. 2025.



CARRARO, F. P. “**Você fala melhor que eu**”: crenças, atitudes, representações e (in)segurança linguística de falantes de espanhol como língua materna e estrangeira. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná, 2025.

CENOZ, J. Defining multilingualism. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 33, p. 3–18, 2013.

FOERSTE, E.; FOERSTE, G. M. S. Língua, Cultura e Educação do Povo Tradicional Pomerano. **Educar em Revista**, v. 33, n. 0, p. 1–24, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153099>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GRIEP, G. W. **Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês**. 2021. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. **Revista UFG**. Ano X, nº 5, p. 163-176, dezembro 2008.

GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. Boston Harvard University Press, 2010.
GROSJEAN, F. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. **The psycholinguistics of bilingualism**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. cap. 1, p. 5-25.

LIMBERGER, B. K.; MOTA, M. B.; BUCHWEITZ, A. BILINGUISMO E MULTILINGUISMO: PROCESSAMENTO, APRENDIZAGEM E USO DAS LÍNGUAS. **Caderno De Letras**, n. 35, p. 7-11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i35.17876>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MAHER, T. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: INES & Editora Littera Maciel, 1997.

MARTINS, S. S.; MARTINS, R. M. F. A hipercorreção em redações modelo Enem do site Uol Educação. **Revista do GELNE**, v. 25, n. 3, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/32142>. Acesso em 07 abr. 2025.

MEGALE, A. H. Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 243-263, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28181>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MOUSSION, F. Da insegurança linguística à insegurança biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, 2024, v. 09, n. 24, p. 01-08.

MOZZILLO, I. A conversação bilíngue dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: VETROMILLE-CASTRO, R; HAMMES, W. J. **Transformando a sala de aula, transformando o mundo**: ensino e pesquisa em língua estrangeira. Pelotas: Educat, 2001. p. 289-325. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Transformando_a_Sala_de_Aula.pdf.



MOZZILLO, I.; PUPP SPINASSÉ, K. Políticas linguísticas familiares em contexto de línguas minoritárias. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/18521>. Acesso em 03 fev. 2025.

PUPP SPINASSÉ, K.; MOZZILLO, I. Famílias em situação plurilíngue: ideologias linguísticas. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 54, p. 294-325, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/46372>. Acesso em 03 fev. 2025.

VÖLZ, L. M.; LIMBERGER, B. K. Práticas de leitura e processamento de palavras escritas em pomerano. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 27, n. 1, p. 1-22, 2023.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2000.

YIP, V. Simultaneous Language Acquisition. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (eds.) **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 119-144.

Recebido: 22/06/2026

Aceito: 16/09/2026

Publicado: 20/09/2026

COMO CITAR:

BERGMANN, Bianca Schmitz; MOZZILLO, Isabella; CARDOSO, Paula Fernanda Eick. A educação linguística e o reconhecimento da bagagem em contexto plurilíngue: um estudo com alunas da área rural de São Lourenço do Sul/RS.

Colineares, Mossoró, Brasil, v. 11, n. 2, p. 1–22, 2026. DOI: 10.59776/2357-8203.2026.8142. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/8142>.