

Manual para combater a discriminação baseada no sotaque no setor da educação

O CONTEXTO PORTUGUÊS



Co-funded by
the European Union

2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602

This project has received funding from the European Union Erasmus+ programme under grant agreement n. 2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602. Views and opinions expressed are however those of the authors only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them. Further information is available at <https://www.circe-project.eu/>.





O contexto português

Luís Guerra, Lili Cavaleiro, Ricardo Pereira, Laura Melgão, Jean Antunes

Apesar da sua dimensão geográfica relativamente reduzida, Portugal apresenta uma notável variação de sotaques. A convenção sociolinguística tem estabelecido que a norma-padrão oral é maioritariamente modelada a partir dos padrões de fala de Lisboa e Coimbra. Esta variedade padrão é sobretudo utilizada nos meios de comunicação social de âmbito nacional e em contextos formais de uso da língua. No entanto, em situações mais quotidianas, observa-se um grau significativo de variação fonológica em todo o território nacional (Mateus & Carreira, 2007; Mota, 2001). O norte do país é frequentemente caracterizado por um ritmo de fala mais conciso e assertivo. Em contraste, na região sul do Alentejo, os padrões de fala são visivelmente mais melódicos, sendo muitas vezes percecionados por falantes externos como arrastados. Acresce ainda que os arquipélagos dos Açores e da Madeira apresentam características prosódicas e fonéticas particularmente distintivas, tornando os seus sotaques entre os mais facilmente reconhecíveis dentro do *continuum* português. Em termos gerais, embora a inteligibilidade mútua seja amplamente preservada, estes sotaques ultrapassam a mera dimensão da pronúncia, funcionando como marcadores poderosos de identidade local e de pertença. Estas variedades orais transportam um peso social significativo, levando os ouvintes a inferir, muitas vezes de forma subconsciente, aspetos relacionados com a origem regional, características pessoais e até o estatuto socioeconómico ou educativo dos falantes. Acima de tudo, evidenciam a profundidade com que a variação fonológica está enraizada no tecido social do país e constituem um terreno fértil para uma abordagem pedagógica da relação entre língua, identidade e sociedade (Mateus, 2002; Mateus, 2011).



No que respeita ao ensino do inglês como língua estrangeira em Portugal, a abordagem às variedades do inglês permanece predominantemente tradicional, com um forte enfoque nas normas nativas do chamado *inner circle*, em particular no inglês britânico e, em menor grau, no inglês americano. As Metas Curriculares de Inglês, que orientam o ensino básico e secundário, não preveem explicitamente a exposição sistemática a diferentes variedades nativas e não nativas do inglês. O foco incide na aquisição de uma competência funcional em inglês enquanto língua internacional, embora o modelo implícito continue a ser largamente orientado para o falante nativo. Além disso, os manuais escolares e recursos didáticos utilizados nas escolas portuguesas privilegiam de forma esmagadora contextos, culturas e sotaques do *inner circle* (*Received Pronunciation* e *General American*). Embora haja referências ocasionais a outros países de língua inglesa (por exemplo, Austrália ou Canadá), a variação linguística sistemática associada a contextos do *outer circle* (como a Índia ou a Nigéria) e do *expanding circle* (como o próprio Portugal) é raramente abordada (Guerra et al., 2022a; Guerra et al., 2022b).

As secções seguintes apresentam os resultados de um estudo abrangente sobre atitudes linguísticas e perceções de sotaque no ensino secundário português. A investigação procurou analisar criticamente este fenómeno sociolinguístico complexo a partir de diferentes perspetivas. Em primeiro lugar, foi aplicado um questionário sociolinguístico (*Verbal Guise Test – VGT*) para medir os juízos dos alunos relativamente a sotaques nativos e não nativos em português (L1) e inglês (L2), quantificando perceções associadas a traços como prestígio, simpatia e competência. Em segundo lugar, foi realizada uma análise sistemática de manuais escolares, com o objetivo de avaliar de que forma os materiais de L1 (Português) e L2 (Inglês) reforçam ou questionam ideologias linguísticas e a hegemonia de determinados sotaques. Por fim, o estudo recorreu também a dados provenientes de entrevistas metalinguísticas com professores e alunos, podcasts e



autobiografias linguísticas produzidas por estudantes, que forneceram narrativas ricas e contextualizadas sobre experiências vividas de discriminação baseada no sotaque e construção da identidade linguística. Conjuntamente, estes dados evidenciam um viés sistémico e persistente a favor de sotaques padronizados, um resultado particularmente preocupante que sublinha a necessidade urgente de intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento da consciência linguística crítica e da inclusão em salas de aula multilingues.

O Verbal Guise Test

O *Verbal Guise Test* (VGT) foi realizado na primavera de 2024 em escolas secundárias de todo o país. O objetivo foi recolher as opiniões de alunos do 10.º ao 12.º ano sobre diferentes sotaques nativos e não nativos do português e do inglês. Todos os sotaques foram avaliados numa escala de um a cinco (sendo cinco a avaliação mais positiva), relativamente a atributos como simpatia, competência, inteligibilidade, arrogância, educação, agradabilidade, correção, prestígio e fluência. No total, participaram no estudo 175 alunos com idades entre os 15 e os 19 anos. A maioria nasceu em Portugal (90,6%) e indicou que os progenitores são igualmente originários do país (68,1%). Apenas 8,1% dos participantes tinham vivido noutro país. Relativamente às línguas faladas em casa, 70,6% referiram utilizar apenas uma língua. Importa notar que estes resultados não refletem plenamente a diversidade existente nas salas de aula portuguesas, uma vez que algumas escolas apresentam uma proporção significativamente mais elevada de alunos com origens estrangeiras ou provenientes de contextos familiares multilingues.

No VGT dedicado a sotaques ingleses, os alunos ouviram o mesmo texto curto lido em nove sotaques diferentes: inglês vernáculo afro-americano,



inglês americano padrão, inglês britânico padrão, inglês multicultural de Londres, inglês indiano, inglês nigeriano e inglês falado com sotaques francês, italiano e português. Como seria expectável, o inglês britânico padrão e o inglês americano padrão destacaram-se face às restantes variedades, sobretudo quando comparados com as do *outer circle*. O inglês britânico obteve as classificações mais elevadas em termos de educação (média 4,03), competência (4,15), correção (4,29), prestígio (3,93) e fluência (4,59). O inglês americano, por sua vez, foi considerado o mais simpático (3,86) e o mais inteligível (4,13). Estes resultados poderão refletir as associações estabelecidas pelos alunos, sendo o inglês britânico fortemente ligado ao contexto escolar e à aprendizagem formal, enquanto o inglês americano corresponde à variedade mais frequentemente encontrada fora da escola, através da Internet, dos videojogos, dos media e do cinema. No outro extremo da escala, o inglês nigeriano (NgE) e o inglês indiano (IndE) foram, de um modo geral, classificados como os menos simpáticos (NgE = 3.18, IndE = 3.33), competentes (NgE = 2.81, IndE = 3.33), inteligíveis (NgE = 2.81, IndE = 2.99), instruídos (NgE = 2.88, IndE = 2.97), agradáveis (NgE = 2.85, IndE = 3.07), corretos (NgE = 2.94, IndE = 3.15), prestigiados (NgE = 2.59, IndE = 2.60) e fluentes (NgE = 2.76, IndE = 3.12). Isto não é surpreendente, uma vez que os alunos têm uma exposição limitada a estas variedades e frequentemente encontram-nas em filmes ou na televisão, onde são retratadas de forma negativa ou utilizadas para efeito cómico.

No que diz respeito ao VGT dedicado ao português como L1, os alunos ouviram o mesmo texto curto lido em nove sotaques diferentes do português. Estes incluíam o português europeu padrão, vários sotaques regionais do Norte, do Sul e da ilha da Madeira, o português do Brasil, o português de Angola e o português falado com sotaques chinês, francês e italiano, correspondentes a algumas das maiores comunidades imigrantes em Portugal. Tal como no VGT de inglês, o português europeu padrão obteve as avaliações mais elevadas. Foi classificado como o mais competente (4.07), inteligível (4.35), instruído (3.92), correto (4.38), prestigiante (3.53) e fluente



(4.60), reforçando a percepção do português europeu padrão como o sotaque “ideal” ou de referência. No outro extremo do espectro, o português falado com sotaque chinês recebeu as classificações mais baixas em todas as categorias, incluindo competência, inteligibilidade, instrução, agradabilidade, correção, prestígio e fluência, com valores médios a variarem entre 2.34 e 2.92. Entre as restantes variedades nacionais, o português do Brasil destacou-se como o mais simpático (4.16) e o mais agradável (4.01), enquanto o português de Angola foi avaliado como o menos arrogante (1.66). Estes resultados poderão estar relacionados com a familiaridade dos alunos com produtos culturais brasileiros e angolanos, como telenovelas e música popular. No que respeita aos sotaques regionais do português, o sotaque da Madeira obteve as avaliações mais negativas, tendo sido inclusivamente considerado o menos simpático de todos (3.26). Tal poderá refletir a distância percetiva entre os sotaques do continente e o sotaque madeirense, que alguns ouvintes poderão considerar mais difícil de compreender.

No seu conjunto, os resultados dos VGTs em português L1 e inglês L2 revelam um padrão claro: os sotaques padrão continuam a ser associados a prestígio e estatuto elevado, enquanto os sotaques que se afastam da norma tendem a ser avaliados de forma mais negativa, mesmo quando todos os falantes leem exatamente o mesmo texto. Estes dados sublinham a importância de abordar o preconceito linguístico e de promover uma reflexão crítica sobre a diversidade linguística nas aulas de línguas.

A análise dos manuais escolares

Foi analisada uma seleção representativa de manuais de L1 e L2 com o objetivo de avaliar de que forma o seu conteúdo contribui para a discriminação baseada no sotaque ou, pelo contrário, apresenta potencial para a contrariar. Mais especificamente, foram analisados seis manuais (três de L1/Português e três de L2/Inglês), com vista a avaliar atitudes e ideologias



linguísticas no ensino secundário em Portugal, recorrendo a recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa.

A análise quantitativa dos três manuais de Inglês selecionados, nomeadamente *My Selfie* (Rodrigues & Mendes, 2022), *Step Up* (Simões et al., 2022) e *Digi Up* (Dooley, 2022), todos utilizados no 11.º ano de escolaridade, mostra que, embora existam várias variedades do inglês nos três manuais, estas não são, regra geral, tornadas explícitas e apenas ocasionalmente são destacadas. Ao comparar as referências a variedades do inglês, verifica-se que nem *Step Up* nem *My Selfie* mencionam especificamente qualquer uma delas. No entanto, *Digi Up* é o único manual que aborda explicitamente as distinções entre inglês britânico (BrE) e inglês americano (AmE), incluindo três exemplos ao nível da ortografia (color/colour, theater/theatre, apologize/apologise) e três exemplos ao nível do vocabulário (trousers/pants, flat/apartment, lorry/truck).

Por outro lado, no que respeita ao uso implícito das variedades do inglês, a análise dos manuais mostra que o BrE e o AmE são as variedades mais frequentemente utilizadas, embora existam também ocorrências de outras variedades nativas e não nativas do inglês. É evidente que o BrE predomina em todos os manuais, particularmente no que diz respeito ao vocabulário e à ortografia. Relativamente à pronúncia, que é maioritariamente distinguida através do uso de variedades nativas nos materiais áudio e vídeo dos três manuais, *My Selfie* e *Step Up* apresentam um equilíbrio entre BrE e AmE, com um número ligeiramente superior de ocorrências de AmE. Por sua vez, a pronúncia do BrE é fortemente privilegiada em *Digi Up*. Com exceção de *Digi Up*, a representação de variedades para além do BrE e do AmE é reduzida, estando sobretudo limitada à pronúncia. Variedades como o inglês australiano, o inglês irlandês, o inglês queniano e o inglês indiano, bem como alguns exemplos de inglês falado por falantes de países não anglófonos, como a Roménia, a Alemanha e Portugal, surgem nos vídeos e filmes autênticos incluídos neste manual.



No que diz respeito aos modelos e normas do inglês utilizados, embora os manuais apresentem aos alunos algumas variedades do inglês, *My Selfie* e *Digi Up* seguem uma orientação centrada no BrE como modelo de aprendizagem, enquanto *Step Up* evidencia uma maior diversidade de inglês e parece reconhecer de forma mais clara o seu uso global. No entanto, o estudo quantitativo confirma que este manual continua a centrar-se sobretudo no BrE e no AmE.

Embora falantes de diferentes nacionalidades e origens estejam presentes nos três manuais, uma análise mais detalhada revela que os falantes nativos predominam. *My Selfie* apresenta maioritariamente falantes nativos de inglês. De forma semelhante, *Digi Up* inclui personagens que são, na sua maioria, falantes nativos ou que têm nomes ingleses. *Step Up*, por sua vez, apresenta um maior número de falantes de diferentes origens étnicas, o que é particularmente visível nas últimas unidades do manual, onde são disponibilizados mais vídeos autênticos e semi-autênticos. Ainda assim, os falantes nativos, sobretudo de BrE e AmE, tendem a ser mais frequentes nas unidades introdutórias.

Relativamente às representações culturais, os manuais procuram alinhar-se com as orientações curriculares portuguesas, que sublinham a importância do desenvolvimento de competências de comunicação intercultural e da abertura a culturas e perspetivas diversas. *My Selfie*, no entanto, representa maioritariamente a cultura britânica e americana, incluindo apenas uma pequena presença de outras culturas anglófonas (como a indiana, irlandesa e jamaicana) e de temas culturais internacionais (como a sociedade global, crianças de terceira cultura, o ambiente e o trabalho). De forma semelhante, *Digi Up* menciona elementos culturais de várias partes do mundo e inclui, em todas as unidades, uma secção dedicada à “Competência Intercultural”; ainda assim, a maioria das representações culturais centra-se em países de língua inglesa nativa, em particular o Reino Unido. Do mesmo modo, *Step Up* adota uma abordagem cultural global, abordando temas como o racismo e o multiculturalismo, mas continua a privilegiar a competência linguística em



detrimento da competência intercultural. Embora a diversidade cultural esteja representada, as perspectivas globais carecem de um envolvimento crítico mais profundo com princípios ocidentais.

De um modo geral, os três manuais parecem favorecer o BrE, particularmente ao nível do vocabulário e da ortografia, tornando-o o modelo predominante de inglês. Embora outras variedades do inglês recebam muito menos atenção, o AmE é amplamente reconhecido e aceite, especialmente no que respeita à pronúncia. Apesar de os manuais apresentarem o inglês através de várias variedades e representações culturais, existem poucas referências explícitas ou debates sobre essa diversidade. Tal pode ser entendido como uma oportunidade perdida, que acaba por reforçar crenças associadas à língua padrão e a supremacia do inglês britânico e americano.

Neste contexto, torna-se pertinente considerar de que forma padrões semelhantes de preferência pela língua padrão poderão também estar refletidos no currículo de L1/Português e nos respetivos manuais, em particular ao nível do ensino secundário.

O programa de Português (L1) concebido para alunos do 11.º ano centra-se no desenvolvimento de competências nucleares, organizadas em cinco domínios interligados: comunicação oral e escrita, leitura, gramática e educação literária. Importa salientar que este último domínio se foca na interpretação de obras literárias em português europeu de diferentes géneros (prosa, teatro e poesia), produzidas entre os séculos XVII e XIX, nomeadamente por autores como Padre António Vieira, Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Antero de Quental e Cesário Verde.

Foram selecionados três manuais de Português (L1): *Págin@s* (Pereira & Delindro, 2024), *Novo Mensagens* (Cameira et al., 2022) e *Letras em Dia* (Silva et al., 2022). A análise quantitativa e qualitativa destes manuais revela uma forte orientação para a variedade padrão do português europeu, com referências limitadas e maioritariamente implícitas à diversidade linguística. Embora o português seja reconhecido como uma língua pluricêntrica em



algumas secções introdutórias, essa diversidade raramente é tornada explícita e dificilmente constitui o foco de atividades pedagógicas.

Ao comparar as referências explícitas às variedades do português, *Págin@s 11* inclui breves menções a outros países de língua portuguesa, como o Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor, Macau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. No entanto, estas referências limitam-se a pequenos textos informativos e não são desenvolvidas nem exploradas de forma crítica. Em contraste, *Novo Mensagens* não aborda explicitamente a variação da língua portuguesa no espaço lusófono, nem inclui textos de autores provenientes de outros países de língua portuguesa. *Letras em Dia* apresenta um envolvimento explícito limitado com a diversidade lusófona, sobretudo através de leituras sugeridas, como textos de Luís Carlos Patraquim; contudo, essas sugestões não são integradas nas atividades centrais do manual.

No que respeita ao uso implícito das variedades linguísticas, o português europeu predomina de forma esmagadora nos três manuais, especialmente nos materiais audiovisuais. Em *Págin@s 11*, todos os vídeos explicativos, explicações gramaticais, comentários literários e excertos áudio são apresentados com o sotaque padrão do português europeu. De igual modo, *Novo Mensagens* recorre sistematicamente ao português padrão em narrações, textos jornalísticos, canções e gravações áudio, surgindo os sotaques não padrão apenas de forma marginal e sem destaque pedagógico. *Letras em Dia* constitui uma exceção parcial através da inclusão da canção *Bom Rapaz*, interpretada por Carlão, cujo sotaque marcadamente lisboeta/Margem Sul reflete um uso urbano e socialmente situado da língua. Ainda assim, este exemplo permanece isolado, e a maioria dos materiais associados continua a recorrer à variedade padrão.

No que diz respeito aos modelos e normas da língua falada, os três manuais promovem implicitamente o português europeu como variedade de referência para a aprendizagem e avaliação. Embora alguns materiais incluam discursos que reconhecem de forma breve a diversidade cultural e



linguística, como os de António Guterres ou Marcelo Rebelo de Sousa, essas referências não são acompanhadas por atividades que incentivem a reflexão sobre variação de sotaque, ideologias linguísticas ou hierarquias linguísticas. Como resultado, as oportunidades para questionar normas dominantes e abordar a discriminação baseada no sotaque são, em grande medida, desperdiçadas.

Relativamente à representação dos falantes, os falantes nativos de português europeu predominam claramente nos manuais. Embora *Novo Mensagens* inclua materiais audiovisuais noutras línguas, particularmente em inglês, com uma diversidade de sotaques internacionais, os materiais em língua portuguesa não apresentam a mesma diversidade. *Letras em Dia* revela novamente uma ligeiramente maior abertura ao incorporar vozes associadas a variedades urbanas e periféricas do português; contudo, estas representações continuam a ser limitadas e não são objeto de análise crítica.

Em termos globais, os resultados sugerem que os três manuais privilegiam de forma consistente o português europeu padrão como norma de autoridade. Embora existam referências pontuais à diversidade linguística e cultural, estas raramente são explícitas, sistemáticas ou pedagogicamente exploradas. Esta ausência de um envolvimento crítico com a variação de sotaque e a pluricentricidade pode ser interpretada como uma oportunidade perdida, que potencialmente reforça ideologias da língua padrão e contribui para a persistência da discriminação baseada no sotaque no ensino secundário português.

Vozes de professores e alunos

Entrevistas metalinguísticas



De um modo geral, as entrevistas com professores de L1 revelaram que os docentes de Português estão conscientes da existência de diferentes variedades linguísticas e aceitam outras formas de falar e escrever a língua; contudo, o programa não lhes permite aprofundar esta temática, nem os materiais apresentam qualquer representação dessas diferentes variedades. Além disso, todos afirmam estar convictos de que alunos provenientes de outros países de língua portuguesa se sentem discriminados devido à forma como falam.

Relativamente às entrevistas com professores de L2, vários docentes mais jovens não acreditam ser necessário seguir uma variedade específica ao ensinar inglês; no entanto, os manuais utilizados nas suas escolas seguem maioritariamente a variedade padrão do inglês britânico (e, em menor grau, do inglês americano), sub-representando outras variedades nativas e não nativas da língua. Tal conduz a uma discriminação clara de outras variedades e sotaques do inglês, nomeadamente de falantes oriundos da Índia, Paquistão ou Bangladesh, por exemplo, sotaques que também se fazem ouvir em sala de aula devido ao número crescente de alunos provenientes dessas comunidades.

As entrevistas com alunos revelaram um ponto comum: todos afirmam não associar estereótipos a diferentes sotaques de português e de inglês. No entanto, todos afirmam ter testemunhado ou vivido algum tipo de discriminação relacionada com sotaques, especialmente no que diz respeito a variedades provenientes de outros países de língua portuguesa.

Nas entrevistas, alguns alunos relataram ter presenciado situações de troça relativamente a alguns sotaques regionais de Portugal, como os dos Açores ou do Alentejo. Contudo, tenderam a sublinhar que isso ocorre normalmente de forma humorística e sem a intenção real de menosprezar as pessoas. Um exemplo apresentado foi o de um aluno dos Açores, cujo sotaque foi alvo de troça quando se mudou pela primeira vez para o continente. Este facto foi confirmado por outro aluno, que acrescentou que alguns sotaques regionais



portugueses transportam estereótipos associados às regiões de origem, como serem preguiçosos, simpáticos ou agressivos. Neste sentido, um aluno do Porto afirmou que “há um bocadinho de discriminação do sotaque do Porto ou do Norte”, uma vez que o sotaque de Lisboa, ou do Sul, é visto como mais educado. Como acrescenta o aluno, no Sul “tendem a soar mais suaves e menos agressivos”, sendo este o sotaque que, no país, as pessoas “tendem a valorizar mais e a dizer que é a forma correta de falar português”. Ao abordar a discriminação de outras variedades do português, o mesmo aluno destacou que esta ocorre em relação ao português falado noutros países. De facto, uma aluna de Angola emocionou-se bastante ao relatar que, numa escola anterior que frequentou em Portugal, presenciou a discriminação direta, por parte de um professor, de outros alunos africanos com sotaques mais marcados.

Quando questionados sobre sotaques do inglês, os alunos não referiram sentir discriminação relativamente à forma como falam. No entanto, um aluno mencionou associar estereótipos e preconceitos ao inglês indiano, afirmando que “quando se fala de discriminação e conotações negativas, esse é o sotaque, sempre o alvo”.

Podcasts

Os podcasts do contexto português incluíram um conjunto diversificado de participantes, entre professores, uma aluna e uma psicóloga. Um dos podcasts revelou-se particularmente relevante, uma vez que abordou questões relacionadas com diferentes sotaques do português dentro de Portugal. A entrevistada partilhou uma experiência em primeira mão, tendo vivido em várias regiões do país, incluindo as ilhas, sendo especialmente marcante, para esta investigação, o seu testemunho sobre discriminação baseada no sotaque e diferenças culturais entre regiões.



Outra participante, a partir da perspectiva da psicologia intercultural, abordou os fatores que conduzem à discriminação linguística, apontando fatores históricos e culturais. Como a interveniente argumentou, a forma como conceptualizamos a cultura dos outros tende a definir a maneira como nos comportamos em relação a eles. Além disso, não só o linguicismo, mas a maioria das formas de discriminação está relacionada com a intolerância à diferença, de um modo geral, enquanto seres humanos, algo que deve ser cuidadosamente considerado, uma vez que se relaciona com o sentimento de pertença a um determinado lugar e com questões identitárias. Acresce ainda que pessoas que sofrem discriminação associada a questões de género, origem, etnia ou classe social, entre outras, são frequentemente marcadas por múltiplas exclusões. Estas incluem a exclusão linguística, que afeta não apenas as oportunidades que procuram, mas também as relações que tentam estabelecer e a forma como vivem de modo geral.

Autobiografias linguísticas

As autobiografias linguísticas dos alunos revelam uma ampla diversidade de experiências relacionadas com língua, mobilidade e sotaque. Embora muitos tenham nascido e crescido em Portugal, vários alunos provêm de famílias multilingues ou transnacionais, demonstrando que o sotaque e a identidade são moldados por fatores que vão para além do local de nascimento. Um aluno com ascendência ucraniana descreve como a exposição precoce a três línguas (ucraniano, russo e português) atrasou inicialmente o seu desenvolvimento em português e levou, mais tarde, a críticas quando utilizava expressões do português do Brasil. Outro aluno, nascido na Suíça, recorda a confusão resultante da mistura de francês e português na infância, incluindo um episódio em que a avó não compreendeu que ele estava simplesmente a pedir água.



Os julgamentos baseados no sotaque manifestam-se de diferentes formas. Um aluno luso-brasileiro descreve ter sido alvo de provocações no Brasil por falar português europeu e, mais tarde, ter enfrentado a reação oposta em Portugal quando regressou com sotaque brasileiro. Com o tempo, aprendeu a alternar entre sotaques consoante a situação. Outro aluno explica como o facto de falar inglês fluentemente desde muito jovem levou alguns colegas a chamá-lo de “estranho” ou “nerd”, demonstrando que a discriminação com base no sotaque também pode operar no domínio da competência em línguas estrangeiras.

Várias narrativas mostram a forma como as famílias atribuem diferentes valores às línguas. Algumas insistem em falar apenas português em casa, especialmente quando as crianças mudam para o inglês à mesa. Outras expressam orgulho no multilinguismo e encaram a capacidade de transitar entre português, espanhol e inglês como uma competência essencial para a vida. Um aluno descreve ter crescido com um sotaque do Norte de Portugal e ter enfrentado, ocasionalmente, mal-entendidos, o que o tornou mais consciente da diversidade linguística regional.

Momentos positivos de inclusão surgem frequentemente a partir de experiências de comunicação bem-sucedida no estrangeiro. Os alunos mencionam com frequência vivências em locais como Dublin, o Canadá ou Maiorca, que reforçaram a sua confiança e sentimento de pertença. A escola surge também como um espaço ambivalente, simultaneamente de apoio e de restrição, uma vez que alguns alunos recordam professores que incentivaram o seu desenvolvimento linguístico, enquanto outros se lembram de terem sido aconselhados a não falar inglês na sala de aula.

Em conjunto, estas autobiografias ilustram como o sotaque, a escolha linguística e a história familiar moldam as interações quotidianas. Os relatos demonstram como a discriminação com base no sotaque pode emergir através de piadas, correções ou pressupostos, mas também como práticas



multilíngues promovem confiança, ligação e crescimento pessoal. Em última análise, sublinham a importância da consciência linguística na educação e o valor de escutar experiências vividas na abordagem da discriminação baseada no sotaque.



Referências

Guerra, L., Cavalheiro, L., Pereira, R., Kurt, Y., Öztekin, E., Candan, E., & Bayyurt, Y. (2022a). Representations of the English as a lingua franca framework: Identifying ELF-aware activities in Portuguese and Turkish coursebooks. *RELC Journal*, 53(2), 349-363.

<https://doi.org/10.1177/0033688220935478>

Guerra, L., Cavalheiro, L., & Pereira, R. (2022b). Chapter 3: Current perspectives in the multilingual EFL classroom: A Portuguese case study. In L. McCallum (Ed.), *English language teaching: Policy and practice across the European Union* (pp. 33–50). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-981-19-2152-0_3

Mateus, M. H. M. (2002). Unidade e diversidade da língua portuguesa. In M. H. M. Mateus, *A face exposta da língua portuguesa* (pp. 15–26). Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 13–24.

Mateus, M. H. M., & Cardeira, E. (2007). *Norma e Variação*. Caminho.

Mota, M. A. (2001). Variação e diversidade linguística em Portugal. In M. H. M. Mateus (Org.), *Mais línguas, mais Europa: Celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa* (pp. 27–34). Colibri.