

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LUDIMILLA RUPF BENINCÁ

**DIFICULDADE NO DOMÍNIO DE FONEMAS DO
PORTUGUÊS POR CRIANÇAS BILÍNGÜES DE
PORTUGUÊS E POMERANO**

VITÓRIA
2008

LUDIMILLA RUPF BENINCÁ

**DIFICULDADE NO DOMÍNIO DE FONEMAS DO PORTUGUÊS POR
CRIANÇAS BILÍNGÜES DE PORTUGUÊS E POMERANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos (PPGEL) do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Lingüísticos, na área de Lingüística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Catarina Vaz Rodrigues.

VITÓRIA
2008

LUDIMILLA RUPF BENINCÁ

**DIFICULDADE NO DOMÍNIO DE FONEMAS DO PORTUGUÊS POR
CRIANÇAS BILÍNGÜES DE PORTUGUÊS E POMERANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos (PPGEL) do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Lingüísticos, na área de Lingüística.

Aprovada em 13 de maio de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Catarina Vaz Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Ismael Tressmann
Faculdade da Região Serrana

A Marcel, companheiro de todas as horas
Aos meus dedicados pais
A Luana e Yuri, irmãos carinhosos
À paciente Catarina, orientadora de caminhos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus.

Aos informantes desta pesquisa, sem os quais todas estas descobertas seriam em vão.

À diretora, professores e funcionários da EEEFM “Alto Rio Possmoser”, que me receberam de portas abertas e incentivaram a coleta de dados.

À Catarina, orientadora paciente, que me indicou os caminhos, me fez crescer com suas contribuições, sempre querendo o meu melhor.

Aos professores da banca de qualificação, que acreditaram na importância deste trabalho e deram contribuições valiosas.

Aos professores da graduação, que me deram as bases de que necessitei para chegar até aqui.

Aos colegas do mestrado, que compreendiam melhor do que ninguém minhas angústias, por compartilharem os mesmos sentimentos, os prazos apertados, as cobranças... Aliás, aos amigos do mestrado. Agradeço a cada um deles: Arlene, Celi, Elaine, Emanuele, Enoch, Ilione, Josiane, Karen, Kátia, Luciana, Marcela, Mônica, Rute e Tatiana.

Aos professores do mestrado, que incentivaram a pesquisa, acreditaram no nosso potencial e se esforçaram para nos proporcionar um ensino de qualidade.

Aos coordenadores do mestrado, que lutam para a melhoria das estruturas, sempre visando à qualidade do nosso programa.

Ao grupo de pesquisa do Atlas Lingüístico do Espírito Santo, onde as idéias desta pesquisa começaram a germinar.

A todos os amigos que me deram força para continuar caminhando.

Aos meus pais, por me darem a vida, por acreditarem, por compreenderem e aceitarem a minha ausência, por me incentivarem com palavras doces e encorajadoras.

Aos meus irmãos, que são meus melhores amigos, e sempre me presenteavam com seu sorriso nas horas mais difíceis.

Ao amoroso Marcel, que esteve cada minuto do meu lado, sofrendo comigo as minhas angústias, suportando minhas inseguranças, vibrando com minhas vitórias.

Resumo

O Brasil, mesmo tendo como língua oficial apenas o português, é um país multilíngüe. Há, em seu território, falantes que adquirem no contexto familiar outras línguas que não sejam o português, e aprendem a língua oficial como segunda língua, muitas vezes apenas quando entram na escola. É o que ocorre com os descendentes de pomeranos, que falam o pomerano – língua de imigração da extinta Pomerânia – ainda amplamente utilizado pelos grupos remanescentes de descendentes dos imigrantes que a trouxeram. Essa língua normalmente é aprendida no contexto familiar, e é utilizada na integração da comunidade, nos rituais religiosos, no ambiente doméstico e na lavoura. O português falado pelas crianças é, então, carregado de marcas de sua língua materna, o que provoca, muitas vezes, discriminação e dificuldades para aprender o português. Por isso, este trabalho busca descrever o português falado pelos descendentes e identificar as marcas próprias de dificuldade de aprendizagem do português, bem como os erros de escrita característicos, com o objetivo de criar um referencial que dê suporte para posteriores propostas de ensino que considerem as peculiaridades do grupo. Para isso, utiliza dois *corpora* de análise: oral, obtido através de entrevistas gravadas, e escrito, constituído por redações produzidas pelos informantes, ambos coletados de alunos que cursavam a quinta série do ensino fundamental, na comunidade de Alto Rio Possmoser, em Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo. Entre as ocorrências encontradas no *corpus* oral, destacam-se as variações na estrutura da sílaba, ocasionadas principalmente pelo fenômeno do destravamento, causado pelo apagamento do tape em posição final e pela vocalização da trava lateral, fenômeno também freqüente em falantes monolíngües, além de alterações problemáticas do padrão silábico. Um processo muito recorrente, que é marca específica dos falantes em questão, por não ocorrer sistematicamente entre os monolíngües, foi a distorção de sonoridade, troca de consoantes sonoras pelas correspondentes surdas, que apareceu também na escrita. Nesta última modalidade, os erros mais comuns foram os de estruturação silábica e os de trocas de fonemas, caracterizadas pela representação gráfica de um fonema diferente do que compõe a palavra em questão. Essas trocas foram principalmente geradas pela influência da oralidade em relação à sonoridade das consoantes, e à dificuldade de domínio dos fonemas representados por cada letra, o que demonstra a necessidade de planejamentos de ensino direcionados.

Palavras-chave: bilingüismo, pomerano, oralidade, escrita, dificuldade de aprendizagem

Abstract

Despite the fact that Brazil has Portuguese as its only official language it is still a multilingual country. Throughout the country there are speakers who acquire languages other than Portuguese in the home and learn the official language as if it were a foreign language, often only when they start school. This is what happens with the Pomeranian descendents who speak Pomeranian – an immigration language of the now extinct Pomerania – still widely used by the remaining groups of descendants of those immigrants who originally brought the language to Brazil. This language is normally learned in the context of the home, and is used socially within the community, during religious rituals, in the domestic environment and when farming. The Portuguese spoken by these children is full of the characteristics of their mother tongue, which often causes prejudice and can interfere with the learning of Portuguese. Therefore, this work describes the Portuguese spoken by these descendants and identifies the characteristics which interfere with the learning of Portuguese, as well as the typical misspellings produced by this population. The objective is to create a reference work which can be used as a basis for subsequent educational proposals that consider the peculiarities of the group. For this, two *corpora* of analysis were used: oral data, obtained through recorded interviews, and written data, consisting of written texts produced by informants, both collected from fifth grade students of elementary schools in the community of Alto Rio Possmoser, Santa Maria de Jetibá, in the state of Espírito Santo. Among the occurrences found in the oral *corpus*, one important finding is related to the variation in syllable structure, which occurs mainly through the phenomenon of unblocking, caused by the erasure of the tap in coda position, a phenomenon which is also frequent in monolingual speakers. Problematic changes of the syllabic pattern itself were also identified. One very common process, which does not occur systematically in monolingual speakers and which can therefore be considered a specific characteristic of the speakers in question, was a distortion of the voicing value, whereby voiced consonants are substituted by the corresponding unvoiced ones. This characteristic was also present in the written texts. The most common errors in the written data involved syllabic structuring and the exchange of phonemes, characterized by the graphic representation of a different phoneme from that which formed the word in question. These exchanges were mainly generated by the oral influence of consonant voicing, and the difficulty in controlling the different phonemes represented by each letter. These problems demonstrate the necessity for education based on specific needs.

Keywords: bilingualism, Pomeranian, speech, writing, learning difficulty

Lista de figuras e tabelas

Figura 1 – Mapa do Brasil mostrando a situação dos atlas lingüísticos	58
Figura 2 – Espectrograma – comparação entre vogal oral e nasal	91
Figura 3 – Palatogramas das consoantes constrictivas alveolar e palatal.....	91
Figura 4 – Aparelho fonador	94
Figura 5 – Posição das pregas vocais	94
Figura 6 – Posição do véu palatino em sons nasais e orais	96
Figura 7 – Pontos de articulação.....	98
Figura 8 – Quadro dos fonemas vocálicos do português.....	111
Figura 9 – Quadro dos fonemas consonantais do português	112
Figura 10 – Tabela com a totalização dos ambientes de ocorrência da distorção de sonoridade.....	149
Figura 11 – Gráfico com todas as consoantes passíveis de distorção, e a frequência de distorção no <i>corpus</i>	150
Figura 12 – Gráfico com a frequência da distorção em cada posição	150
Figura 13 – Gráfico com a totalização das consoantes e dos ambientes de ocorrência da distorção de sonoridade	151
Figura 14 – Gráfico com os processos de variação na estrutura da sílaba	162
Figura 15 – Gráfico com a porcentagem de troca de <i>am</i> e <i>ão</i>	168
Figura 16 – Gráfico com a porcentagem de todas as trocas de desacordo entre fonema e letra	172
Figura 17 – Gráfico com a porcentagem de todos os erros de escrita causados influência da oralidade	178
Figura 18 – Gráfico com a porcentagem de todos os erros de escrita causados pela troca de fonemas.....	184
Figura 19 – Gráfico com a porcentagem de todos os erros de escrita causados pela estruturação silábica	193
Figura 20 – Gráfico com as porcentagens de ocorrências em relação ao esperado para cada tipo de variação do questionário fonético-fonológico do <i>corpus</i> oral.....	195
Figura 21 – Gráfico com todos os tipos de erros de escrita.....	198

Sumário

INTRODUÇÃO	13
I. PERCORRENDO OS TRILHOS DE OCUPAÇÃO DO SOLO CAPIXABA.....	17
1. A COLONIZAÇÃO	17
1.1. INTRODUÇÃO	17
1.2. OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO	18
1.3. AS ETNIAS QUE FORMARAM O POVO CAPIXABA.....	20
1.3.1. Os nativos	20
1.3.1.1. O índio no contexto brasileiro	20
1.3.1.1.1. O índio e os serviços prestados aos portugueses	20
1.3.1.1.2. O extermínio da cultura indígena e a participação dos padres jesuítas nesse processo	21
1.3.1.2. O nheengatu	22
1.3.1.3. Os nativos do Espírito Santo	23
1.3.1.3.1. A situação atual dos índios capixabas	26
1.3.2. Os escravos	26
1.3.2.1. A situação no Brasil – colônia.....	26
1.3.2.2. O negro no Espírito Santo	27
1.3.3. Os europeus	30
1.3.3.1. Os primeiros brancos em território capixaba.....	30
1.3.3.2. A imigração europeia do século XIX	30
2. O CASO DOS POMERANOS	33
2.1. POMERÂNIA – A PÁTRIA DOS POMERANOS.....	33
2.1.1. Os primórdios da Pomerânia	34
2.2. ESPÍRITO SANTO: A NOVA POMERÂNIA	35
2.2.1. A migração	35
2.2.2. O estabelecimento na nova pátria.....	36
2.2.2.1. Problemas enfrentados pelos primeiros pomeranos na nova pátria.....	37
2.2.3. As comunidades pomeranas hoje e a manutenção cultural	39
2.2.3.1. Religiosidade e cerimônias	40
2.2.3.2. Pomeranos: contadores de histórias.....	43
2.2.3.3. Língua e identidade pomeranas	44

<u>II. PRINCÍPIOS DE GEOLINGÜÍSTICA E SOCIOLINGÜÍSTICA.....</u>	47
1. A SOCIOLINGÜÍSTICA	47
2. A GEOLINGÜÍSTICA.....	52
<u>III. EDUCAÇÃO E DIGLOSSIA</u>	59
1. O MULTILINGÜISMO.....	59
1.1. A LÍNGUA OFICIAL E OUTRAS QUESTÕES POLÍTICAS	60
1.2. BRASIL: PAÍS MULTILÍNGÜE	62
1.2.1. O multilingüismo no Brasil colônia.....	63
1.2.2. O multilingüismo depois da chegada dos imigrantes	64
1.2.2.1. O multilingüismo atual no Brasil.....	66
2. MULTILINGÜISMO, ETNICIDADE E IDENTIDADE LINGÜÍSTICA.....	67
3. BILINGÜISMO E DIGLOSSIA: DIFERENTES SITUAÇÕES DE MULTILINGÜISMO	70
3.1. CONTATO E CONFLITO LINGÜÍSTICOS	72
4. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	75
<u>IV. LÍNGUA, ENSINO E LINGÜÍSTICA APLICADA.....</u>	79
1. LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA	79
1.1. FALA, ESCRITA E ENSINO.....	83
2. FONÉTICA E FONOLOGIA: PRINCÍPIOS BÁSICOS	85
2.1. FONÉTICA	86
2.1.1. Os estudos fonéticos desde a Antigüidade	86
2.1.2. Os três tipos de fonética	90
2.1.3. O aparelho fonador	92
2.1.4. Ponto e modo de articulação dos sons da fala	96
2.1.4.1. Modo de articulação	96
2.1.4.2. Ponto de articulação	98
2.1.5. O alfabeto fonético	99
2.2. FONOLOGIA	102

2.2.1. O fonema	103
2.2.2. Modelos teóricos da Fonologia	107
2.2.3. O sistema fonológico do português	110
2.2.3.1. Consoante e vogal.....	110
2.2.3.2. Estrutura silábica do português.....	114
2.2.4. Dificuldades do quadro fonológico	117
2.2.4.1. Desacordo entre fonema e letra	117
2.2.4.2. Vocábulo fonológico e vocábulo formal	118
2.2.4.3. A distorção de sonoridade	122
2.2.4.4. Troca de ponto e modo de articulação.....	125
3. LINGÜÍSTICA APLICADA	126
3.1. ALGUNS FONEMAS DO POMERANO	132
<u>V. METODOLOGIA.....</u>	134
1. ESCOLHA DO TEMA	136
2. ESCOLHA DA LOCALIDADE.....	136
3. ESCOLHA DOS INFORMANTES	138
4. COLETA DE DADOS	139
4.1. O QUESTIONÁRIO FONÉTICO-FONOLÓGICO.....	140
5. TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	143
<u>VI. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</u>	144
1. CORPUS ORAL	144
1.1. DISTORÇÃO DE SONORIDADE	145
1.2. TROCA DE MODO DE ARTICULAÇÃO	152
1.3. TROCA DE PONTO DE ARTICULAÇÃO	154
1.4. VARIAÇÃO NA ESTRUTURA DA SÍLABA.....	155
1.5. TROCAS VOCÁLICAS	163
2. CORPUS ESCRITO.....	164
2.1. DESACORDO ENTRE FONEMA E LETRA.....	165
2.2. INFLUÊNCIAS DA LÍNGUA ORAL.....	172
2.3. TROCA DE FONEMAS	179
2.4. HIPERCORREÇÃO	184
2.5. VOCÁBULO FONOLÓGICO E VOCÁBULO FORMAL.....	186

2.6. ESTRUTURA DA SÍLABA.....	187
<u>VII. CONCLUSÕES.....</u>	194
<u>ANEXOS</u>	212
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO FONÉTICO-FONOLÓGICO	212
ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DE UMA ENTREVISTA	215
ANEXO 3 – TEXTOS DISCUTIDOS PARA COLETA DO CORPUS ESCRITO.....	216
ANEXO 4 – TODAS AS VARIAÇÕES ENCONTRADAS NO CORPUS ORAL	218
ANEXO 5 – ALGUMAS VARIAÇÕES DO DISCURSO SEMIDIRIGIDO	221
ANEXO 6 – TEXTOS DO CORPUS ESCRITO	222

Introdução

O pomerano é uma língua praticamente extinta na Europa, onde surgiu; porém, ainda é utilizada por alguns grupos remanescentes de imigrantes. No Brasil, esses grupos se encontram isolados em comunidades, das quais grande parte se concentra no Espírito Santo, em geral nas áreas rurais. Nessas comunidades, o pomerano é, normalmente, a língua materna dos descendentes, utilizada no seu dia-a-dia: em casa, na igreja, na lavoura, nas festas típicas e até mesmo em algumas escolas. Muitas crianças aprendem a língua oficial apenas quando entram na escola, e, com um português carregado de marcas da língua materna, costumam sofrer preconceitos e ter dificuldades específicas na aprendizagem do português.

Quando essas crianças ingressam na escola, elas precisam cumprir, ao mesmo tempo, duas tarefas: alfabetizar-se – o que implica dominar um sistema simbólico diferente, aprender a lidar com letras e entender o que cada uma delas representa – e aprender português, que, na maioria das vezes, é uma língua estrangeira, desconhecida e ainda distante da realidade dos alunos, já que não está presente em seu convívio.

Dado esse quadro, não é difícil imaginar as dificuldades relacionadas à escolarização que os descendentes de pomeranos encontram. Existem também outros fatores, que, somados a esse principal, contribuem para essas dificuldades. Um deles é o preconceito, mas podemos citar também o fato de os professores, muitas vezes, não estarem preparados para lidar com esses problemas, que estão não só relacionados à aquisição da escrita e ao domínio dos conteúdos escolares, como também à socialização e integração desses alunos entre os não-pomeranos. Isso se traduz em um alto índice de analfabetismo, ocasionado pela evasão escolar. Dados do IBGE de 2000 mostram que 16,4% da população maior de 15 anos de Santa Maria de Jetibá não sabem ler e escrever, e esse número sobe para 48% (dados do IBGE de 1991) quando consideramos o analfabetismo funcional.

Partindo desses problemas e da escassez de estudos que foquem o bilingüismo entre pomerano e português, nosso objetivo neste trabalho, que é embasado nas teorias geossociolingüística e fonológica, é analisar cientificamente, a partir de dados coletados entre os alunos descendentes de pomeranos, as interferências de sua língua materna no português falado e escrito por eles. Buscamos tratar especificamente das influências que causam dificuldades entre os alunos, tanto a influência da língua materna, quanto a influência da língua falada na escrita.

Para atingir esse objetivo, analisamos os dados da fala contrastando fonemas do português com alguns do pomerano, e utilizamos alguns critérios que são os mesmos para a análise de ambas as modalidades, como troca de fonemas e estrutura silábica, que estão presentes tanto na análise do *corpus* oral, quanto na do *corpus* escrito.

Para a identificação dessas marcas, analisamos a oralidade, por meio de questionários gravados, e a escrita, através de redações produzidas pelos alunos sobre um tema previamente delimitado. Com esses *corpora*, buscamos fazer uma análise comparativa, e observar se as variações da fala são também encontradas na escrita, ou se cada uma dessas modalidades apresenta uma variação característica.

Ao realizar essas análises, fazemos um contraponto com autores que analisaram a escrita de falantes monolíngües, para identificar erros que são comuns entre todos os alunos, fazendo parte do processo de aprendizagem, e erros que podem ser específicos do grupo lingüístico em questão. Essa distinção é importante porque buscamos com este trabalho fornecer dados para que se possa, a partir dele, criar estratégias de ensino que foquem problemas específicos.

Assim, pretendemos contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, através da identificação das dificuldades que esses alunos enfrentam e do que causa essas dificuldades. Isso porque, sabendo das dificuldades específicas dos descendentes em relação à aprendizagem do português, é possível planejar trabalhos direcionados. Buscamos, então, enfatizar a necessidade de uma educação intercultural, que considere as diferenças, mas que seja direcionada e leve em conta as dificuldades, promovendo, assim, uma ruptura com o preconceito lingüístico advindo dessas diferenças, mantido pelos colegas não-pomeranos e, muitas vezes, pelos professores, os quais, por desconhecerem as causas das dificuldades dos alunos, podem atribuí-la à falta de capacidade intelectual.

O *corpus* que analisamos para identificar dificuldades no domínio do oral e da escrita do português é composto por entrevistas com alunos de quinta série do ensino fundamental, realizadas em uma escola do município de Santa Maria de Jetibá, no Estado do Espírito Santo. Os alunos respondiam a um questionário fonético-fonológico fechado, além de conversarem um pouco sobre questões relacionadas ao seu cotidiano e utilização da língua pomerana. Também escreveram redações a partir de um tema, que foi previamente discutido.

O primeiro capítulo deste trabalho aborda o grupo cultural dos imigrantes pomeranos, e sua imigração para o Brasil. Tratamos ainda dos outros grupos que contribuíram na formação do Estado, para situar a importância dos pomeranos – juntamente com os demais

imigrantes e os habitantes nativos – para a ocupação do solo espírito-santense. A segunda parte desse capítulo está voltada para os aspectos culturais dos descendentes de pomeranos, em que se destaca o fato de os imigrantes terem encontrado muitos obstáculos no início da colonização, que hoje são lembrados pelos descendentes como forma de marcar sua identidade, diferenciando-os dos demais imigrantes europeus e dos brasileiros.

A língua pomerana é um importante fator de identificação, sendo mantida desde a chegada dos primeiros imigrantes. Os pais (em geral, a mãe) são responsáveis por ensinar aos filhos sua língua, que será utilizada para a comunicação com familiares e amigos, para contar histórias, para rezar e proferir falas sagradas etc. Isso se mantém até hoje, embora muitas vezes os pais deixem de ensinar o pomerano aos filhos para que estes não sofram os preconceitos sociais que aqueles sofreram.

Os descendentes de pomeranos também compartilham uma religiosidade bastante peculiar, misturando aspectos da confissão luterana com rituais mágicos, provenientes de seus antepassados. Suas manifestações religiosas possuem regras sociais bem definidas que os caracterizam, nas quais a língua pomerana possui grande importância. Por exemplo, o convite de casamento, as histórias religiosas, a fala-voto do ritual de Quebra-Louças são, em geral, proferidos em pomerano.

No segundo capítulo, procuramos explorar as duas tendências da Lingüística que dão base para a realização desta pesquisa: a Sociolingüística e a Geolingüística. Nesse capítulo, apresentamos o *corpus* de análise de cada uma delas, bem como os respectivos campos de interesse e métodos de pesquisa.

Como se trata de uma pesquisa que envolve bilingüismo, dedicamos o terceiro capítulo a essa questão. Discutimos o que as situações de multilingüismo envolvem, e os seus efeitos sobre a educação. Procuramos mostrar que, mesmo existindo uma língua oficial no país, à qual todos estão submetidos, na mídia, no ensino e nas relações institucionais, a realidade é o multilingüismo, que é a utilização de mais de uma língua em determinado grupo.

As situações de multilingüismo não são sempre iguais (CLYNE, 1991, p. 302), podendo se dar no nível individual ou no nível social. Também se diferenciam pelas funções das línguas envolvidas; quando há especialização funcional de uma das línguas, temos a diglossia. Nesse caso, as línguas dominadas pelos falantes têm um espaço de utilização diferente, e uma delas, geralmente a oficial, sobressai-se como a língua alta, possuindo maior prestígio na sociedade.

No quarto capítulo, abordamos questões teóricas importantes, que nortearam a elaboração e análise do *corpus*, tais como as relacionadas à Fonética e Fonologia. Através dos aspectos discutidos nesse capítulo, explicamos as formas encontradas. Como neste trabalho analisamos textos orais e escritos, tratamos das diferenças entre essas duas modalidades da língua, bem como as dificuldades encontradas pelos alunos em ambas as modalidades.

Para que a pesquisa se concretizasse, foi necessário estabelecer alguns critérios – que dizem respeito à execução prática do problema proposto – permeando e organizando todo o trabalho. Esses padrões estão explicitados no capítulo V, e consistem no método utilizado; no caso, referem-se à localidade escolhida para ser realizada a pesquisa; aos informantes, de quem foram colhidos os dados; ao questionário, entre outros.

Finalmente, o capítulo VI apresenta a descrição das distorções encontradas no *corpus* de língua oral e nos textos escritos, com explicações para as ocorrências baseadas nos modelos teóricos indicados nos capítulos anteriores. Nesse capítulo também fazemos uma análise quantitativa dos dados, mostrando, através de quadros e gráficos, a extensão das ocorrências, e o percentual de alunos que apresentam determinadas marcas.

I. Percorrendo os trilhos de ocupação do solo capixaba

1. A colonização

1.1. Introdução

O Espírito Santo surgiu da implantação do sistema administrativo colonial das capitanias hereditárias, uma estratégia do governo português para proteger o território. Esse sistema foi caracterizado pela transferência das responsabilidades com a colonização e proteção das terras para a iniciativa particular, já que a Coroa portuguesa não tinha recursos financeiros próprios para fazer isso. Então, o território da colônia pertencente a Portugal foi dividido em 15 capitanias, doadas a pessoas de confiança do rei, e possuidoras de recursos financeiros.

O donatário que recebeu de D. João III a décima primeira capitania hereditária do Brasil foi Vasco Fernandes Coutinho, desembarcando em 1535 na atual Vila Velha. Como o dia em que sua caravela, chamada Glória, chegou (23 de maio) era o dia dedicado à Terceira Pessoa da Santíssima Trindade, a capitania foi chamada de Espírito Santo, bem como o local de chegada, onde se estabeleceu a primeira povoação.

Vasco Fernandes Coutinho e os tripulantes de sua caravela não foram bem recebidos pelos habitantes nativos da região. Os conflitos com os índios marcaram toda a sua estada na povoação fundada aos pés do Morro da Penha, forçando o capitão-mor da Capitania do Espírito Santo a se estabelecer em outro local que fosse mais seguro. Além dos ataques dos índios, a povoação estava vulnerável a ataques estrangeiros, também comuns, empreendidos por holandeses e franceses.

O pau-brasil, primeira riqueza explorada no Brasil pelos portugueses, era abundante na costa do Espírito Santo, sendo utilizado pelos primeiros colonizados para comerciar com Portugal. Como era muito almejado na época, corsários franceses freqüentemente vinham ao Espírito Santo se abastecer de pau-brasil, e também do bálsamo (*Schinus terebinthifolia*), uma planta medicinal de muito valor na época, usada contra febre, diarreia, problemas no trato respiratório e urinário, entre outras propriedades. (NEVES, ROSA, PACHECO, 1997, p. 30)

O local escolhido para abrigar o capitão-mor e os primeiros colonizadores foi a ilha de Santo Antônio, mais segura. Eles transferiram-se para lá em 1550, fundando a capital da capitania. Não ficaram, com isso, livres dos ataques dos índios. Essa povoação, inclusive,

passou a ser chamada de Vitória depois de os colonizadores vencerem uma batalha contra os índios.

A capitania do Espírito Santo passou por muitas dificuldades, não sendo uma das que prosperaram no início, já que a produção de açúcar, o grande carro-chefe de capitânicas bem-sucedidas, como a de Pernambuco e São Vicente, foi deficiente no Espírito Santo no início da colonização. Além disso, os freqüentes ataques de índios, o pequeno número de colonos disponíveis para povoar o território e a falta de capital foram empecilhos para a administração da capitania.

Logo no início da colonização, o donatário da capitania iniciou a plantação da cana-de-açúcar e instalou engenhos, porque esta seria a maneira conhecida de fazer a capitania lucrar, mas a produção de açúcar demorou a dar resultados positivos. Quando isso ocorreu, o Espírito Santo sofreu com as tentativas de invasões estrangeiras com interesse no açúcar.

Como em outras partes do Brasil onde se cultivou a cana-de-açúcar, a força de trabalho nas plantações e no engenho era a do escravo negro. A escravidão esteve presente também nas plantações de café, localizadas no sul, na região do rio Itapemirim, onde as fazendas foram desenvolvidas por plantadores provenientes de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (id, p. 41). Na região montanhosa e nas proximidades dos rios Benevente, Jucu e Santa Maria da Vitória, a mão-de-obra utilizada era a dos imigrantes europeus, vindos de várias partes da Europa, como trataremos mais à frente.

As lavouras de café levaram o Espírito Santo a se recuperar de uma forte estagnação econômica, decorrente do declínio da atividade canavieira, e também da descoberta de ouro em Minas Gerais. O Espírito Santo, por determinação real, ficou paralisado para proteger o ouro das minas, evitando contrabandos.

Como podemos ver, assim como ocorreu em todo o Brasil, o Espírito Santo recebeu, ao longo do processo de sua ocupação, a contribuição proveniente do contato de muitas culturas diferentes. Temos assim, um encontro que influencia – e às vezes determina – as relações nas instituições sociais, entre elas a língua. Isso está fortemente presente no Espírito Santo, como veremos a seguir.

1.2. Ocupação do território

Embora a formação do estado tenha se dado pela mistura de diferentes povos e culturas, sua ocupação não se deu de forma linear e homogênea desde a entrega da capitania ao donatário Vasco Fernandes Coutinho, em 1535, até os dias atuais; na verdade, houve uma interrupção no processo. Historicamente, o Espírito Santo permaneceu por

muito tempo sem um efetivo investimento em sua colonização, já que era importante como uma proteção às minas do interior, com a expansão da mineração.

Mesmo com as barreiras naturais encontradas – como a Serra dos Aimorés – e os ataques dos índios botocudos, o rio Doce começou a ser garimpado. Isso ocorreu, como afirma Leite (2003, p. 31), devido ao seguinte fato: “Não se sabe como surgiu a idéia de que através dos caminhos da Capitania do Espírito Santo seria possível atingir o fabuloso Eldorado (sic)”. Como o rio Doce era um rio que levava ao interior, a procura por ouro e prata foi iniciada nele.

A busca continuou. Bandeiras paulistas encontraram ouro no rio Manhuaçu, onde os garimpeiros fixaram moradia. Mas, assim como ocorreu no rio Doce, foram expulsos pelos índios da região, os puris. Segundo Leite (id, ibid), o bandeirante Antônio Rodrigues Arzão voltou da expedição com 50 pessoas e com a notícia de que havia ouro no interior do país. Embora ele não tenha regressado ao local, pois morreu tempos depois, a notícia se espalhou, e muitas pessoas partiram com intenção de encontrar o ouro.

Isso fez com que a colonização do Espírito Santo cessasse por um tempo. Além do esvaziamento populacional, outro fator contribuiu para que o Estado não se desenvolvesse: a notícia do ouro despertou o interesse de Portugal, o qual sabia que qualquer invasão estrangeira seria feita pelo mar, e decidiu-se pela preservação do Espírito Santo para servir como barreira verde, como afirma Leite:

Particularmente, para o Espírito Santo, as vizinhas minas acabaram sendo empecilho à colonização e ao desenvolvimento de suas atividades para o interior. Não só a colônia brasileira vivia empolgada com as boas novas da abundância de ouro como também a Coroa Portuguesa (id, p. 33).

Portugal, então, com o objetivo de defender as minas de Minas Gerais, proibiu qualquer entrada partindo do Espírito Santo. Parte do sertão da capitania passou a pertencer ao território de Minas Gerais. Além disso, no litoral foram instalados fortes com canhões apontados para o mar, com o objetivo de barrar as navegações estrangeiras. Nesse período, o Espírito Santo sofreu um grande atraso econômico. Sua população, que era muito pequena, sofria com a pobreza e o isolamento (NEVES, ROSA, PACHECO, 1997, p. 34).

Apesar desse esvaziamento, como afirmam Padilha e Padilha (2002), havia ao longo do território o estabelecimento de feitorias, que eram usadas como abrigo pelos viajantes.

Da primeira cachoeira do rio Santa Maria em Santa Leopoldina/ES até Ouro Preto/MG, de três em três léguas, existia um quartel, ou rancho, obrigado a abrigar os transeuntes e suas tropas, oferecendo abrigo contra

as feras, chuvas, além de proporcionar descanso necessário. (PADILHA e PADILHA, 2002c).

Pouco a pouco, essas feitorias foram deixando de ser somente o ponto de parada, e passaram a ser povoadas, mesmo que esse povoamento fosse temporário. Posteriormente, algumas deram origem a freguesias ou vilas. Podemos citar como exemplo o município de Iúna, que foi formado a partir do Quartel do Rio Pardo, um dos três existentes no atual território do município.

O estabelecimento dessas feitorias ocorreu quando, recebendo ordens do príncipe regente D. João, os governadores de Minas Gerais e Espírito Santo construíram estradas ligando aquela província ao litoral, “num percurso através de desertas matas e elevadas montanhas” (id). O fluxo na estrada aumentou após sua inauguração, propiciando o surgimento de núcleos populacionais, como ocorreu na formação de Iúna.

1.3. As etnias que formaram o povo capixaba

As etnias que foram pioneiras na formação do povo capixaba são representadas pelo índio nativo, escravo negro e o branco europeu. A cultura dos escravos negros e a dos índios geralmente são menos valorizadas, mas teve grande importância na formação da identidade cultural do Estado, portanto, também deve ocupar um plano de destaque nos estudos realizados sobre o povo espírito-santense. Neste trabalho, entretanto, focalizaremos a contribuição do branco europeu, e mais especificamente, do imigrante pomerano, objeto de nossa pesquisa. Para situar os pomeranos dentro do processo de ocupação do território capixaba, não poderíamos deixar de mencionar a contribuição das outras etnias.

1.3.1. Os nativos

1.3.1.1. O índio no contexto brasileiro

Antes de abordarmos as comunidades indígenas do Estado do Espírito Santo, faz-se necessária uma explanação mais geral, contextualizando a situação dos indígenas no Brasil, a partir do momento do primeiro contato dos nativos com os colonizadores portugueses.

1.3.1.1.1. O índio e os serviços prestados aos portugueses

Através da Carta de Caminha, sabemos do estranhamento que os índios causaram nos europeus, e vice-versa, no primeiro contato entre eles. Condutas como a nudez e os adornos utilizados pelos nativos assustaram os portugueses, e imbuídos de uma visão assistencialista – como aparece no final da Carta: “Contudo, o melhor fruto que dela se

pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.” – além dos outros interesses envolvidos, os portugueses trataram logo de planejar a conversão dos índios à fé católica, como está explicitamente colocado no trecho abaixo da Carta:

Ao sairmos do batel, disse o Capitão que seria bom irmos em direitura à cruz que estava encostada a uma árvore, junto ao rio, a fim de ser colocada amanhã, sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para eles verem o acatamento que lhe tínhamos. E assim fizemos. E a esses dez ou doze que lá estavam, acenaram-lhes que fizessem o mesmo; e logo foram todos beijá-la.

Os índios foram usados com várias finalidades. Já na primeira estada dos portugueses no Brasil, os nativos prestaram serviços a eles, como no seguinte trecho da Carta: “[os índios] Acarretavam dessa lenha quanta podiam, com mil boas vontades, e levavam-na aos batéis. E estavam já mais mansos e seguros entre nós do que nós estávamos entre eles.” A cultura nativa, com isso, foi sendo devastada.

Os jesuítas, quando vieram para a capitania do Espírito Santo, construíram aldeamentos que “estocavam” índios para defenderem o litoral e desenvolverem trabalhos como mão-de-obra escrava na agricultura (sobretudo de subsistência), na fabricação de artesanato e na criação de animais. Ilari e Basso (2006, p. 51, 76) destacam a participação dos índios até nas entradas e assinalam esse papel dos nativos na conquista do território. Na verdade, essa atividade foi “assinada” pelos brancos, mas realizada pela população não-branca, representada principalmente por negros e índios.

Essa expansão do território brasileiro obtida com as entradas contribuiu para a massificação do português no Brasil, o que, como afirmam Ilari e Basso (id, p. 50), resultou no maior país de língua portuguesa do mundo, tanto em extensão territorial, como em número de falantes. Mas, como veremos mais à frente, o português disseminado pelas entradas não era o lusitano, e sim um português fortemente influenciado pelas línguas dos grupos envolvidos nessa empreitada – indígenas e negros africanos (id, p. 51). O tipo de ocupação resultante das entradas era bem diferente do proveniente do sistema de capitanias hereditárias – em que o território era dividido em faixas paralelas – já que se dava de modo irradiado. Expedições partindo do litoral em direção ao interior formavam centros de irradiação, que eram ponto de partida para novas expedições.

1.3.1.1.2. O extermínio da cultura indígena e a participação dos padres jesuítas nesse processo

Sabemos que a estada dos portugueses no Brasil provocou a morte de muitas comunidades indígenas, através do genocídio e do etnocídio. Devemos destacar a participação dos padres jesuítas nesse processo. Os padres dessa ordem missionária começaram a chegar ao Brasil na metade do século XVI. Eram membros da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 por Santo Inácio de Loyola, e seu principal objetivo no Brasil era a catequização dos índios. Alguns padres jesuítas adentravam o território e “convenciam” os índios a descerem até o litoral para defendê-lo de ataques estrangeiros. Esse episódio ficou conhecido como *descimento* (LEITE, 2003, p. 18-19).

Nos aldeamentos construídos pelos jesuítas, os índios trabalhavam na segurança do litoral e na agricultura e eram “educados” de acordo com os valores europeus e com a doutrina católica. Sua cultura ia sendo aos poucos destruída, e, no lugar, era colocada a cultura, a religião e o modo de vida dos brancos, tomada, pela visão eurocêntrica que dominou o período, como ideal.

A partir do século XVII, os aldeamentos, também chamados de missões ou reduções, começaram a ser feitos no sertão. Os jesuítas utilizavam as missões para catequizar e também para usar a mão-de-obra dos índios na extração de riquezas naturais muito valorizadas na época, como o guaraná, a pimenta, a baunilha e outras plantas aromáticas e medicinais, as chamadas “drogas do sertão” (COTRIM, 1999, p. 197).

Não era unânime a opinião a respeito da presença dos jesuítas no Brasil. De um lado, favoreciam a Coroa Portuguesa por seu caráter missionário, mas de outro, descontentavam os colonos, porque eram contra a escravidão dos índios, permitindo-a apenas quando fosse com finalidade religiosa. Assim, podemos dizer que a conduta dos jesuítas em relação aos índios era questionável, já que condenavam a escravidão desse grupo pelos colonos, mas eles mesmos aproveitavam a mão-de-obra escrava dos índios.

1.3.1.2. O nheengatu

Não se impôs o português no Brasil desde o início da colonização, isso só se efetivou por volta de dois séculos depois. A proporção de colonizadores que falava português e o resto da população era muito desigual. Segundo Antônio Houaiss, em *O português no Brasil* (apud SILVA, 2004, p. 51), eram 1 ou 2 milhões de índios, 30.000 brancos e 30.000 negros no século XVI, aproximadamente.

Os padres jesuítas exerciam domínio sobre os indígenas por meio da catequização, que envolvia também a força bruta. Se os padres soubessem a língua falada pelos índios, o contato seria facilitado. O padre José de Anchieta, que passou grande parte de sua vida no

Espírito Santo, dedicou-se ao estudo dessas línguas. Uma maneira de fazer isso era estudar um tronco lingüístico como se fosse uma língua só. Anchieta escreveu, tomando por base esse método, a *Gramática da língua mais usada no litoral brasileiro*, englobando as regras das várias línguas chamadas tupi, a maioria já desaparecida. Assim, homogeneizou-se o tupi, que se transformou em tupi jesuítico, facilitando a dominação. (SILVA, 2004, p. 50).

O mesmo processo de homogeneização ocorreu com o tronco lingüístico cariri, que era falado no interior do Brasil, sobretudo na porção continental do nordeste, e já não existe mais. O missionário Luís Vicencio Mamiani escreveu a *Arte da gramática da língua brasileira da nação cariri*, englobando todas as línguas desse tronco. Em geral, só temos acesso a algumas línguas indígenas já desaparecidas, como essas mencionadas, por documentos missionários. (id, p. 51).

Um tronco lingüístico é uma língua geral, com várias ramificações. A língua geral litorânea, o tupi geral, foi implantada, com algumas modificações, em áreas do interior pelos missionários, que só sabiam falar essa língua indígena; uma dessas áreas foi a zona do rio Negro. Como afirma Silva:

Tornou-se o que a lingüística chama língua natural. É o denominado *nheengatu* (=língua boa), que continua vivo como língua veicular da área, a partir da língua portuguesa e de outras indígenas. Nasceu assim uma nova língua no Brasil, espécie de língua crioula de base indígena, fruto da morte de muitas (id, p. 51, grifo meu).

O *nheengatu* foi a língua usada na catequização dos índios pelos jesuítas. Iniciou-se no litoral, e foi levada para o interior pelas entradas. Ilari e Basso (2006, p. 51) destacam o Maranhão como o local onde, no século XVII, o *nheengatu* se desenvolveu. Com a expansão portuguesa em direção à Amazônia, o *nheengatu* foi levado para “regiões onde não era nativo” (id, *ibid*), como a região do rio Negro, onde há falantes até hoje. Esse fato é mais um ponto a favor da idéia segundo a qual a expansão portuguesa não foi efetivamente feita por portugueses, e sim por índios, negros e mestiços.

A língua dos índios foi aos poucos sendo dizimada não só no Espírito Santo, mas também no resto do Brasil, como vimos. A dos negros igualmente não se manteve, devido à desarticulação do grupo já nos próprios navios negreiros, à falta de contato. Percebemos muitas perdas no processo da configuração da língua portuguesa, mas, ainda assim, essas línguas tiveram grande influência nesse processo.

1.3.1.3. Os nativos do Espírito Santo

Assim como ocorreu no resto do Brasil durante a colonização, os índios capixabas sofreram com a dominação imposta pelos brancos, que foi responsável pela profunda mudança dos costumes indígenas. Também não foi diferente a grande participação nesse processo de missões religiosas, cujos membros, juntamente com os colonos, contribuíram com a colonização do solo espírito-santense.

Destacam-se entre esses religiosos os provenientes de duas ordens religiosas, a de São Francisco e a Companhia de Jesus. Os membros dessas duas ordens, representados, respectivamente, por franciscanos e jesuítas, foram os responsáveis pela catequização dos índios e sua conversão à fé católica. Um episódio que marcou a presença dos franciscanos foi a construção de uma igreja no alto do Morro da Penha, que depois se transformou no Convento da Penha, um atual ícone do Estado. Frei Pedro Palácio, um franciscano, inaugurou aqui o culto a Nossa Senhora da Penha, trazendo consigo um quadro dessa santa, e, com ajuda da mão-de-obra indígena, foi quem construiu essa igreja. Anos mais tarde, no governo de Luíza Grimaldi, nora do primeiro donatário da capitania, novos franciscanos chegaram e deram continuidade ao trabalho de Pedro Palácios (NEVES, ROSA, PACHECO, 1997, p. 28).

A presença dos jesuítas foi mais marcante, já que construía aldeamentos para a catequização dos índios. Para potencializar o controle, os padres aprenderam a língua tupi e passaram a utilizá-la como um meio mais efetivo de passar as doutrinas da religião católica e de obter a mão-de-obra dos nativos para diversas atividades.

Aldeias jesuíticas foram construídas em várias partes do Espírito Santo. Neves, Rosa e Pacheco (id, p. 25) destacam as aldeias de São Mateus, Santa Cruz, Reis Magos (atual Nova Almeida, no município da Serra), Serra, Guarapari, Anchieta (que se chamava Reritiba) e Araçatiba (no município de Viana). Essas aldeias foram importantes centros de expansão da colonização portuguesa no Espírito Santo, já que se encontravam espalhadas pelo território.

O que as fazendas das aldeias jesuíticas produziam com o trabalho dos índios ia para a Companhia de Jesus. Uma fazenda de destaque no Estado era a de Araçatiba, que produzia cana-de-açúcar. Para escoar a produção para Vitória, os índios catequizados construíram um canal (o atual rio Marinho) que ligava o rio Jucu à baía de Vitória.

Destaca-se também a aldeia de Reritiba, atual cidade de Anchieta. O jesuíta responsável pela catequização dessa aldeia foi José de Anchieta. Esse padre participou de eventos em outras partes do Brasil, como a fundação da cidade de São Paulo e o apaziguamento dos tamoios, inimigos dos portugueses, no Rio de Janeiro. Mas foi no

Espírito Santo que viveu os últimos anos de sua vida e escreveu e executou grande parte das peças teatrais de cunho religioso em tupi, usadas para catequizar os índios.

A forte influência desse famoso catequista é notável até hoje na cidade de Anchieta, que recebeu esse nome em homenagem ao padre, onde existe o Museu de Anchieta na igreja construída pelos índios. Desde 1998, vários capixabas fazem uma caminhada turística, ecológica e religiosa chamada “Os passos de Anchieta”. Refazem o trajeto pelo litoral que o jesuíta fazia periodicamente de Reritiba ao Colégio de São Tiago, em Vitória, percorrendo 100 km, durante quatro dias de viagem. Os Correios lançaram em 19 de março desse ano três selos, que formam uma imagem do percurso que homenageia o beato, objetivando valorizar e divulgar a rota turística.

Antes de serem dizimadas pelos colonizadores, as comunidades indígenas do Espírito Santo estavam assim distribuídas: no litoral, viviam os tupis (temiminós, tupiniquins e goitacazes); a região do rio Doce, e também áreas ao norte desse rio, era habitada por botocudos (aimorés), que despertaram o interesse de vários estudiosos europeus; “no centro e sudeste do nosso território, ficava um grupo com uma língua especial, chamado puri” (id, p. 20).

Houve, ao longo do processo de ocupação do território – tanto brasileiro de um modo geral, quanto especificamente do Espírito Santo – vários embates entre nativos e colonizadores. Aqui no Estado um desses enfrentamentos foi o massacre que ocorreu em São Mateus, às margens do rio Cricaré. Sua causa foi a luta pela posse de terras, algo que ainda é um problema entre comunidades indígenas, entre os portugueses e os índios tupiniquins que habitavam a região do rio Cricaré. Inicialmente os índios venceram a batalha, sendo morto em combate Fernão de Sá, filho do terceiro governador-geral do Brasil, Mem de Sá, e capitão da expedição de desocupação das terras do Cricaré. Em um segundo momento, os portugueses conseguiram dominar a região, e os índios foram presos e escravizados (id, p. 22).

Segundo Moreira (2002), havia uma política indigenista no Brasil desde o período colonial. Essa autora demonstra que duas políticas eram indissociáveis: a institucional e a territorial. Assim, os direitos dos índios estavam sempre atrelados à sua posse de terras. A política de divisão de terras não era a mesma para todas as comunidades indígenas. Enquanto algumas, depois da expulsão dos jesuítas, recebiam sesmarias, da qual passavam a ser donos, como os tupiniquins e temiminós, outras recebiam terras das aldeias onde os índios eram reunidos, o que aconteceu com os puris e botocudos. Os grupos menores deveriam receber pelo menos as terras de suas aldeias, mas não era isso que acontecia na

realidade. Embora tivessem esses direitos, as terras eram invadidas, e os indígenas eram expulsos.

Mesmo com toda a desestruturação dos índios, podemos perceber sua presença na cultura do povo capixaba. O pirão que acompanha a famosa moqueca capixaba é uma herança da cultura indígena. Muitos topônimos, por exemplo, são de formação indígena, até mesmo alguns onde havia forte dominação da doutrina católica sobre os índios, como Guarapari. O gentílico *capixaba*, usado para denominar inicialmente apenas as pessoas nascidas em Vitória e atualmente, em qualquer parte do Estado, é uma palavra que tem formação indígena. Seu significado original era ‘roça’ ou ‘roçado’ e era usada pelos índios com referência às roças de milho de Vitória; depois o sentido do termo se expandiu, passando a designar as pessoas nascidas em Vitória.

1.3.1.3.1. A situação atual dos índios capixabas

Atualmente, algumas comunidades indígenas do Espírito Santo que sobreviveram à dominação portuguesa ficam em reservas indígenas, que são áreas destinadas pelo governo aos índios. O município de Aracruz é um dos que se destaca por possuir reservas indígenas. Neves, Rosa e Pacheco (1997, p. 23) citam duas das mais importantes reservas de Aracruz: a de Caieiras Velhas, de índios tupiniquins, e a de Comboios, onde vivem índios guaranis.

As aldeias ainda são palco de muitas disputas por posse de terras, que muitas vezes são invadidas por posseiros, e as matas presentes nelas são exploradas. Um outro problema que assola comunidades indígenas é causado pelas empresas plantadoras de eucalipto. Não é raro os índios, pobres, venderem suas terras a preços muito baixos com a promessa de serem empregados nas empresas, mas estas realizam serviços principalmente por máquinas e necessitam para isso de mão de obra especializada. Esse problema é sentido com mais frequência pelos quilombolas, como veremos a seguir.

Pouco restou das comunidades indígenas que existiam no momento da chegada dos portugueses. Sua estruturação social e costumes sofreram muitas mudanças, e a cultura dos índios remanescentes hoje é muito diferente daquela dos índios de antes da colonização, o que se atribui, em grande parte, ao contato com o homem branco.

1.3.2. Os escravos

1.3.2.1. A situação no Brasil – colônia

Durante o período colonial brasileiro, a força de trabalho que movia os engenhos era a dos escravos, de modo que aprisionar e transportar escravos era uma atividade muito lucrativa, principalmente porque o crescimento vegetativo dos escravos era negativo, já que, devido às condições precárias, à altíssima carga de trabalho e aos freqüentes castigos, morriam mais escravos que nasciam.

Por ser um bom negócio traficar escravos, vários países europeus controlavam pontos de apresamento no litoral do continente africano. Os escravos que vieram para o Brasil eram provenientes, sobretudo, dos pontos controlados pelos portugueses. A rota seguida, então, normalmente passava pelo “Golfo de Guiné e pela costa de Angola (Luanda, Benguela)” (ILARI, BASSO, 2006, p. 71), vindo abastecer o Brasil, principalmente a região Nordeste e o Rio de Janeiro. As línguas africanas trazidas para cá eram, sobretudo, as faladas nesses lugares da África. Embora a rota principal fosse essa, escravos eram retirados “de várias partes da África, com maior concentração na região que vai da Nigéria a Angola, mas também em Moçambique e em regiões mais ao norte, no oceano Índico” (id, p. 75).

Com o passar do tempo, percebeu-se que era perigoso manter próximos os escravos provenientes de uma mesma região africana, que falavam uma mesma língua e compartilhavam os mesmos traços culturais, por isso, era prática comum separá-los. No Nordeste, porém, isso nem sempre foi possível, já que a demanda de escravos era muito grande. Essa ameaça oferecida por esses escravos aos senhores se devia ao fato de poderem se organizar contra a ordem estabelecida, como de fato ocorreu em 1835, na ocasião da Revolta dos Malês. Essa revolta ocorreu em Salvador, na Bahia, onde, na época, os escravos representavam metade da população. Muitos deles eram malês, escravos de religião muçulmana, que falavam o árabe e dominavam a escrita. Lutavam pela liberdade e contra a imposição da religião católica. (id, p.72)

1.3.2.2. O negro no Espírito Santo

O negro chegava ao Estado para trabalhar inicialmente na produção açucareira, e posteriormente nas lavouras de café do sul. Mesmo depois da Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico de escravos, os donos das fazendas do Espírito Santo continuavam a traficar escravos ilegalmente. (LEITE, 2003, p. 57).

As condições de vida eram muito precárias, e o trabalho, árduo, de modo que as fugas eram freqüentes, e resultavam na formação de quilombos, que se localizavam geralmente em meio à mata fechada, de mais difícil acesso. Esses quilombos sobreviviam

durante algum tempo, mas geralmente eram destruídos pelas batidas, expedições de busca lideradas por um capitão-do-mato. Um quilombo que ficou conhecido e durou mais de 50 anos foi o de Safra, localizado no atual município de Cachoeiro de Itapemirim (NEVES, ROSA, PACHECO, 1997, p. 35).

Outro meio de os escravos revidarem os maus-tratos sofridos eram as insurreições, revoltas empreendidas contra as imposições do senhor. A mais importante do Espírito Santo foi a Insurreição de Queimado, que ocorreu em 1849 na região de mesmo nome, que atualmente pertence ao município da Serra.

Essa revolta ocorreu porque os escravos receberiam a carta de alforria em troca do trabalho na construção da igreja de São José, em Queimado, já que trabalhavam na construção depois de suas tarefas nas fazendas de seus senhores. Porém, quando terminaram a igreja, não foram libertos, e organizaram uma rebelião, que foi duramente reprimida. Os líderes foram presos e condenados a açoites e alguns à forca. Apenas dois deles foram enforcados, os outros fugiram e não foram mais encontrados.

Atualmente, existem em algumas localidades, principalmente do norte do Espírito Santo, remanescentes de antigos quilombos, os chamados quilombolas. As pessoas que habitam esses povoados geralmente são os negros descendentes de escravos, que vivem de atividades agrícolas.

As maiores concentrações de quilombolas estão na região denominada Sapê do Norte, que compreende os municípios de Conceição da Barra e São Mateus. Em São Mateus, encontrava-se o Porto de São Mateus, onde os navios trazendo os escravos para o Espírito Santo aportavam. Atualmente, os descendentes sofrem com a disputa de terras com empresas que plantam cana-de-açúcar, para a produção de álcool, e eucalipto.

Desde o período da escravidão no Brasil, a quantidade de negros era muito grande, muito superior, inclusive, à de brancos. Ilari e Basso (2006, p. 70) afirmam que em 1800, metade da população brasileira era composta por negros, africanos ou afro-descendentes. Entre a população capixaba, percebemos atualmente uma presença muito marcante de negros. Segundo dados do Censo de 1991, nesse ano havia no Espírito Santo 1,6 milhões de negros, o que correspondia a 65% da população. A maior parte deles está concentrada nos municípios de Conceição da Barra e São Mateus, justamente onde o cultivo do eucalipto é maior. Segundo Yaccoub (2005), as entidades do Movimento Negro desses dois municípios registraram cerca de 1300 famílias, distribuídas em 35 comunidades rurais negras, os quilombolas, espalhadas em meio aos eucaliptais. Parece muito, mas na verdade, esses números são irrisórios se comparados aos de 40 anos atrás, antes da instalação da

empresa Aracruz Celulose, quando havia cerca de duas mil comunidades, contendo 10 mil famílias.

Com esses dados, podemos perceber o impacto da instalação da empresa na população da região norte, sobretudo os negros, e também índios, que, enganados, venderam suas terras. Nas palavras de Yaccoub (2005):

Indígenas e quilombolas do norte do estado venderam suas terras diante da promessa da empresa de oferecer trabalho e renda para todos, sem saber que isso não seria possível, já que a indústria é altamente mecanizada e necessitava, portanto, de mão-de-obra qualificada, o que praticamente inexistia nessa região onde a escolaridade da população é baixa.

As comunidades que resistiram ficaram isoladas pelos plantios de eucalipto, possuindo pouquíssima terra, principalmente terra fértil. Sem terra e sem dinheiro, muitos habitantes dos quilombolas saíram de suas comunidades rurais rumo às áreas urbanas, contribuindo para o desenvolvimento de favelas.

A situação atual quilombolas é preocupante. Alguns negros trabalham nos eucaliptais realizando as piores tarefas, como transportar agrotóxicos e herbicidas que oferecem sérios riscos à saúde – um tipo específico de agrotóxico utilizado nas plantações é altamente cancerígeno, além de ser responsável por doenças genéticas. Outros utilizam restos de eucaliptos, apanhados no lixo da empresa, para produzir carvão vegetal, trabalho realizado sem qualquer segurança, inclusive por crianças.

Heranças da cultura negra podem ser sentidas hoje em toda a população, como na alimentação e na música, por exemplo. Podemos destacar também algumas contribuições para a língua portuguesa, já que palavras de origem africana compõem nosso léxico. Essas palavras vieram principalmente de duas línguas africanas, o quimbundo e o iorubá. Ilari e Basso (2006, p. 74) listam palavras derivadas dessas línguas, das quais citaremos algumas: *bengala*, *bunda*, *camundongo*, *dengue*, *fubá*, *minhoca* (quimbundo) e *vatapá*, *acarajé*, *agogô*, além de outras, ligadas à religião candomblé (iorubá).

No Espírito Santo, é forte a presença da cultura negra nas festas de congo, manifestação cultural trazida pelos escravos, que se caracteriza pelo uso de tambores, trajes típicos e coreografias. Essas festas são muito marcantes em algumas partes do litoral capixaba, sobretudo na região da Grande Vitória, com principal destaque as festas de São Sebastião e São Benedito, nos municípios da Serra e Fundão.

1.3.3. Os europeus

1.3.3.1. Os primeiros brancos em território capixaba

Aliada à cultura negra e indígena, temos a cultura do conquistador, que era numericamente um grupo menor durante o período de colonização, mas, mesmo assim, foi a que prevaleceu sobre as demais. Ilari e Basso (2006, p. 38) afirmam que na época da expansão marítima e formação de novas colônias, a quantidade de colonos era insuficiente para povoar as áreas conquistadas. No caso das várias capitânicas do Brasil, os colonos que povoavam as terras eram desertores ou degredados.

Devido a essa deficiência, a expedição de Vasco Fernandes Coutinho contava com poucos colonos e o trabalho a ser feito era muito grande: plantar, povoar, construir casas, igrejas, fortes. Por isso, conforme afirmam Neves, Rosa e Pacheco (1997, p. 20), “como primeira solução para a colonização, Vasco Fernandes Coutinho e os demais colonos pensaram em escravizar os brasis”.

A efetiva colonização do território só se deu depois da chegada dos colonos imigrantes europeus do século XIX, quando os núcleos de povoação passaram a existir também no interior, e não somente no litoral, como veremos na próxima seção.

Alguns grupos de portugueses fizeram expedições ao interior, no início da colonização, buscando ouro e pedras preciosas. Uma das primeiras dessas entradas foi feita em direção ao morro Mestre Álvaro, na Serra, onde, segundo a crença da época, havia montanhas de cristais.

A vida dos colonos portugueses era muito difícil, porque estavam em uma terra desconhecida e repleta de perigos, como as doenças tropicais. Também não havia luxo no início da colonização: as casas eram simples, feitas de barro e palha e não havia modos de diversão. Muito da alimentação e dos costumes do homem branco colonizador foi adaptado da tradição indígena, como técnicas de caça e pesca, o costume de comer farinha de mandioca e de dormir em redes.

1.3.3.2. A imigração européia do século XIX

No século XIX, a população do Estado e sua povoação aumentaram bastante com a chegada dos novos imigrantes vindos de várias partes da Europa. Com a expansão da hegemonia do café, a mão-de-obra escrava foi gradativamente substituída pela assalariada, o que promoveu um movimento migratório bastante expressivo. Segundo Leite (2003, p. 45), além dos interesses brasileiros envolvidos na vinda dos imigrantes, houve outros fatores favorecendo a emigração, como os problemas com as guerras civis para a

unificação da Itália e da Alemanha e o inchaço das cidades européias, causado pelo intenso êxodo rural. Além disso, os Estados Unidos, que eram um grande foco de imigração, restringiram a entrada de imigrantes.

Anteriormente à chegada dos imigrantes, a ocupação do Estado se restringia à faixa litorânea. Para Perrone (2003), foi esse o cenário “onde se ergueram os primeiros núcleos urbanos, Itapemirim, Vitória e São Mateus” (p. 194). Somente no século XIX, com a vinda dos açorianos, que se instalaram por volta de 1813 em Viana, é que o interior começou a ser conquistado. Essa conquista se dava sobretudo nas proximidades dos rios. Porém, esse não é o único fator responsável pela interiorização do povo espírito-santense; há também outros, como as plantações de café no Sul e a construção da ponte sobre o rio Doce em Colatina em 1928, atraindo principalmente, pela criação de postos de trabalho, migrantes internos de Minas Gerais e Bahia.

Depois dos açorianos, chegaram hunsrücker em 1847 a Domingos Martins, onde atualmente estão localizados o distrito de Santa Isabel e a sede (Campinho), e a Santa Leopoldina. Esta última recebeu também europeus de outras nacionalidades. A partir dos anos 70 do século XIX, a imigração era predominantemente italiana (LEITE, 2003, p. 46).

Muitos imigrantes, de nacionalidades diferentes, chegaram ao Espírito Santo acreditando ser o Rio Grande do Sul ou Santa Catarina. Isso porque “as grandes levas de imigrantes europeus para o Brasil, primeiro foram para o Sul do país (...), [e] grande parte vinha para o nosso país baseada na experiência anterior de parentes e/ou conhecidos” (id, p. 48).

Não havia uma política bem definida de acolhimento ao imigrante. Em alguns casos, ficavam durante certo tempo em quarentena na Hospedaria Pedra D'Água, um local construído na entrada da Bahia de Vitória, para não disseminarem doenças. Eram, então, encaminhados à região serrana quase sempre sem a demarcação de terras; ficavam alojados em barracões comuns sem infra-estrutura e enfrentavam animais e, em alguns casos, índios.

O poder público não estava presente nesse processo; assim, os imigrantes ficavam sem acesso à educação e à saúde. Segundo Leite (2003, p. 49), a primeira professora chegou a Alfredo Chaves somente em 1921. Então, quem dava orientação e prestava assistência aos colonos eram alguns padres. Para suprir essa falta, alguns colonos se uniram e formaram caixas beneficentes, denominadas Caixas de Cobras, na qual depositavam dinheiro para comprar soros antiofídicos (id, p. 53).

Como muitos imigrantes não encontraram terras férteis (traziam um padrão de terra fértil baseados em suas experiências europeias), alguns deles foram trabalhar nas lavouras de café. As lavouras de café que utilizavam a mão-de-obra dos imigrantes europeus se localizavam na região de montanhas, enquanto nas fazendas de café do sul, o trabalho era feito por escravos negros.

Os pomeranos, que são objeto dessa pesquisa, começaram a chegar a Santa Maria de Jetibá a partir de 1859. Eles constituíam uma unidade, que se dava através de uma cultura e língua próprias, o pomerano. Na próxima seção, focalizaremos esse grupo de imigrantes.

Também vieram para o Espírito Santo holandeses, que se instalaram em Santa Leopoldina em 1858; tirolezes (austríacos), que saíram de seu país de origem porque, por sua legislação, somente um filho tinha direito à herança, e isso provocava grandes problemas socioeconômicos; luxemburgueses, que chegaram em 1859 também a Santa Leopoldina e, como eram poucos, foram incorporados aos alemães e suíços que se dirigiram inicialmente para Santa Leopoldina. Os luxemburgueses buscaram os centros maiores, como Vitória, já que praticavam atividades urbanas de carpintaria e artesanato. (id, p. 52).

Algumas regiões do Estado foram ocupadas ainda por imigrantes sírios e libaneses provenientes do Oriente Médio, como o povoado que hoje é o município de Ibatiba. Em Ibitirama, esses imigrantes começaram a chegar em 1917, sendo chamados de turcos, pois, devido ao domínio do Império Turco-Otomano, seus passaportes os caracterizavam como turcos (PADILHA e PADILHA, 2002b). Neves, Rosa e Pacheco (1997, p. 44) afirmam que a vinda desses imigrantes pode ser atribuída a uma fuga à dominação turca. O que os atraiu ao Espírito Santo foram as lavouras de café do sul, no vale do rio Itapemirim, “onde um campo novo se abria para o comércio a que se dedicavam. Foram eles os primeiros mascates (vendedores ambulantes) da região, pioneiros de vendas e de pequenos negócios” (id, *ibid*).

Foram os colonos imigrantes do século XIX que expandiram para o interior os domínios do Espírito Santo, que antes estava muito restrito ao litoral. Segundo Neves, Rosa e Pacheco (id, p. 46), no período colonial, “os lugares mais distantes do mar eram São Mateus e Linhares”. Esse povoamento não foi pacífico, já que os imigrantes europeus tinham que enfrentar a geografia acidentada, as matas fechadas e a falta de estradas, que dificultavam o acesso ao interior, e, não raro, tinham problemas com índios. Segundo Neves, Rosa e Pacheco (id, *ibid*), ao longo do rio Doce havia postos militares para proteger os colonos dos índios botocudos.

Destacando a grande importância dos imigrantes europeus na formação do Espírito Santo, em outubro de 1954 foi erguido na praça de Domingos Martins o *Monumento ao Imigrante*, no qual se lêem as inscrições: “Ao colono imigrante, que aqui veio ajudar a construir uma grande pátria, a gratidão eterna capixaba”. Devemos destacar ainda que não menos importantes foram as contribuições dos negros e indígenas, como colocado anteriormente.

Em suma, a diversificação no processo de ocupação no Espírito Santo proporcionou o surgimento de uma grande diversidade lingüística, o que se confirma quando observamos mais atentamente a língua falada por pessoas que vivem em diferentes regiões do Estado.

2. O caso dos pomeranos

O grupo de imigrantes focalizado neste trabalho é o dos pomeranos. É um grupo que merece um estudo detalhado por não existir mais no local de origem. Sua língua, o pomerano, é praticamente desconhecida na Europa, onde surgiu, sendo falada apenas no Brasil e nos Estados Unidos.

Abaixo trataremos mais especificamente desse grupo, desde seu local de origem na Europa até seu modo de vida na nova pátria. Para a caracterização histórica e étnico-cultural dos pomeranos, baseamo-nos na tese de doutorado de Ismael Tressmann (2005) intitulada *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo*.

2.1. Pomerânia – a pátria dos pomeranos

A Pomerânia ficava localizada na costa sul do mar Báltico, no nordeste da Europa, entre a Alemanha e Polônia. Atualmente seu território pertence à Polônia, anexado depois da Segunda Guerra Mundial, e parte dele à Alemanha. Sua área total era menor do que o Estado do Espírito Santo. A região onde se localizava é banhado por muitos rios e lagos, sendo até os dias atuais chamada de “região dos mil lagos” (TRESSMANN, 2005, p. 54).

O território da Pomerânia fazia parte da Prússia até 1871, quando foi anexada à Alemanha. Depois da derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial, a Pomerânia foi integrada à Polônia. Stettin era capital da Pomerânia, e, segundo Tressmann (id, ibid), dividia, em 1945, a Pomerânia em Ocidental e Oriental. A parte ocidental era mais favorável à agricultura, enquanto a oriental não possuía solos férteis, nem clima propício para o cultivo.

Na ocasião de anexação à Polônia, a população pomerana teve de se deslocar às pressas para a Alemanha. Na travessia, muitos pomeranos morreram; Tressmann (id, p. 56) afirma que o número de pomeranos civis mortos foi de aproximadamente 500 mil. Então, 1945, ano em que termina a Segunda Guerra Mundial, foi um ano chave na história da Pomerânia, pois é quando desaparece do mapa (id, ibid). Como os pomeranos que se espalharam pela Alemanha migravam individualmente ou em família, a língua pomerana foi deixando de ser falada, à medida que os falantes a substituíam pela língua oficial, como geralmente ocorre com línguas minoritárias. Então, podemos atribuir o desaparecimento da língua pomerana na Europa ao desmembramento de sua comunidade de fala.

2.1.1. Os primórdios da Pomerânia

A palavra Pomerânia provém de *Pomorje* – que, na língua wendes, significa “terra junto ao mar”, com referência à proximidade com o mar Báltico – juntamente com o morfema germânico *land*, que se refere à terra, país, nação. Então, Pomerânia (*pommerland*) era a pátria dos pomeranos (id, ibid).

Por terem acesso ao mar e serem mais planas, as terras da Pomerânia sempre foram de grande valor, e por isso, fruto de disputas, tendo sido ocupadas por vários povos diferentes ao longo de sua história. Inicialmente, era habitada por povos de origem germânica. Em 600 d.C., os wendes, povos nômades de origem eslava, ocuparam uma região do litoral do mar Báltico, que chamaram de *Po-morje*.

As línguas faladas na região da Pomerânia eram o wendes e o cassúbio, “ambas pertencentes ao tronco lingüístico Indo-Europeu, família Eslava, subfamília Eslavo Ocidental” (id, p. 57). Essas línguas ainda são faladas na região. O wendes é utilizado por cerca de 70 mil falantes, que, na maior parte dos casos, falam também alemão. O cassúbio tem um número maior de falantes, cerca de 200 mil, situados em Gdansk, na Polônia. Isso porque, depois da conquista germânica, os falantes do cassúbio se mantiveram isolados nas regiões altas.

Povos vizinhos (vikings e germânicos) tentavam invadir o território. Os wendes, para garantir sua segurança, criaram uma espécie de sistema de governo no qual o governante era o Duque, membro de uma família poderosa da época. Esse sistema foi bem-sucedido, já que a Pomerânia não foi dominada através dos ataques armados. A outra estratégia utilizada, então, foi a cristianização, o mesmo método utilizado para dominar os índios.

A conquista “pacífica” através da fé foi mais eficaz que a conquista armada. O bispo germânico Otto de Bamberg foi o principal responsável pela conversão dos pomeranos

para o cristianismo, sendo considerado o “Apóstolo dos Pomeranos”. Foram realizadas duas comitivas à Pomerânia. Na primeira (1124), os pomeranos foram batizados, seus templos religiosos e as estátuas de seus deuses foram demolidos, dando lugar a igrejas cristãs. A segunda (1128) teve um cunho mais comercial, e se deu a pedido do próprio duque pomerano Wartislaw. Segundo Tressmann (id, p. 58), “o próprio Otto de Bamberg levou consigo sal para os pomeranos, produto raro e caro na época”. A partir de então, a Polônia, que tinha interesse de conquistar a Pomerânia devido ao acesso ao mar Báltico, desistiu de invadi-la.

Cada vez se tornava mais forte a presença dos germanos. Atraídos pela própria nobreza pomerana, comerciantes, artesãos e colonos de origem germânica, falantes de diferentes variedades lingüísticas, ocuparam a região pomerana. As línguas eslavas faladas na Pomerânia foram aos poucos sendo substituídas pelas germânicas, tanto que, no pomerano falado atualmente no Espírito Santo, a influência do eslavo se manteve somente em alguns sobrenomes. O pomerano, então, passou a *pomerisch*, que é o pomerano germanizado. Em 1400 o pomerisch já era efetivamente usado como a língua da cultura e do comércio.

Em 1530, com a Reforma Protestante, o alemão também passa a ser falado na Pomerânia, mas com funções especializadas, por exemplo, na Igreja e repartições públicas. A língua utilizada pelas pessoas no dia-a-dia continua sendo o pomerisch, que é a que foi trazida para o Brasil com os imigrantes pomeranos.

2.2. Espírito Santo: a nova Pomerânia

2.2.1. A migração

O que motivou os pomeranos a saírem de sua terra natal foram as más condições de vida que tinham. A migração representava para eles a busca de novas oportunidades. Os descendentes contam histórias dos primeiros imigrantes e destacam a vida de pobreza que tinham na Pomerânia. Os que viviam no campo sofriam com a falta de terras (em uma das histórias coletadas por Tressmann (id, p. 155, 156), menciona-se o fato de as mulheres terem que trabalhar durante o resguardo), e nas cidades, os problemas estavam relacionados às condições precárias do árduo trabalho nas fábricas.

O trajeto dos pomeranos migrantes era o seguinte: saíam da localidade onde moravam e seguiam a pé até o litoral. Navegam em pequenas embarcações pelo mar Báltico até o porto internacional de Hamburgo na Alemanha, onde embarcavam em navios à vela (os a vapor só começaram a ser usados em 1872) em direção aos seus destinos, o

Brasil, a Austrália e os Estados Unidos. Muitos pomeranos escolheram vir para o Brasil porque “esperavam encontrar aqui a ‘terra prometida’, o ‘Canaã’” (id, p. 162).

Nas histórias contadas pelos antigos, o itinerário seguido pelos pomeranos se inicia nos municípios da Pomerânia (grande parte das vezes utiliza-se o nome Köslin para marcar o lugar de saída, mas não era só desse município que os migrantes partiam); passando em seguida para Lübeck, uma cidade portuária da Alemanha; depois para Hamburgo, o porto internacional; depois para Vitória; de Vitória a Porto do Cachoeiro (Santa Leopoldina), navegando pelo rio Santa Maria da Vitória; e, finalmente, aos sítios localizados no meio da mata.

A travessia da Europa ao Brasil era muito sofrida. Como a maioria delas se fez em galeras à vela, a viagem durava muito tempo: de seis a sete semanas. Nesse longo trajeto no oceano Atlântico, muitos migrantes morriam, e eram lançados ao mar, permanecendo “insepultos”. Quando chegavam ao porto em Vitória, seguiam em canoas pelo rio até Porto do Cachoeiro, de onde seguiam a pé ou em lombo de burros até suas colônias, enfrentando os mais diversos problemas, como mostraremos na próxima seção.

2.2.2. O estabelecimento na nova pátria

Em 1840, chegaram ao Espírito Santo os primeiros imigrantes de origem germânica. Era um grupo bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista cultural como lingüístico, contendo imigrantes provenientes da atual Áustria, Suíça, Holanda, Luxemburgo e Bélgica (id, p. 63). Em 1846, chegou uma leva de imigrantes hunsrücker (que falavam a língua hunsrückisch), da atual Alemanha central, que subiu pelo rio Jucu e se estabeleceu em Domingos Martins.

Embora sendo bastante numerosos, os germânicos não foram o maior o grupo de imigrantes que vieram ao Espírito Santo. O mais representativo deles foi o dos italianos, provenientes principalmente de Vêneto e Trento (norte da Itália), que vieram para o Espírito Santo fugindo das guerras e situações de miséria que castigavam a região.

Os pomeranos só chegaram em 1859, e se estabeleceram no atual município de Santa Leopoldina. Quando os primeiros pomeranos chegaram ao Espírito Santo, a Alemanha ainda não tinha sido unificada, o que só ocorreu efetivamente em 1871, e a Pomerânia estava sob o domínio da Prússia. As maiores levas de pomeranos, entretanto, chegaram em 1870, “provenientes, em sua maioria, da Pomerânia Oriental” (id, ibid). Nesse mesmo período também cessou a chegada de imigrantes pomeranos ao Brasil. Segundo Tressmann (id, ibid), “a grande maioria dos pomeranos, todavia, imigrou da Europa para os Estados

Unidos e Austrália”. No total, cerca de 30 mil pomeranos imigraram no Brasil, um número bem pequeno se comparado ao que foi para os outros destinos mencionados. Tressmann (id, p. 73) afirma que entre 1830 e 1900 os Estados Unidos receberam 331.400 imigrantes de origem pomerana.

Atualmente, os pomeranos estão divididos territorialmente em três regiões climáticas, a *kulland*, terra fria, região Serrana, compreendendo os municípios de Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina, Domingos Martins e parte de Santa Tereza; a *warmland*, terra quente, de baixas altitudes, banhadas por rios, chegando até a divisa com Minas Gerais. Os municípios que a compõem são: Laranja da Terra, Afonso Cláudio, Itaguaçu, Itarana e Baixo Guandu; e *nord*, no norte do Espírito Santo, também com clima quente, composto pelos municípios de Colatina, Pancas, São Gabriel da Palha, Vila Pavão e Barra de São Francisco (id, p. 64).

Os pomeranos se instalaram inicialmente na *kulland*, mas migraram depois para as outras áreas buscando melhores condições, já que enfrentavam problemas, sobretudo a partir da segunda geração, com a escassez de terras. Alguns se deslocaram para áreas próximas às que viviam, enquanto outros seguiram, principalmente através de rios, para terras mais distantes. No início do século XX, filhos de pomeranos migraram para as regiões mais quentes. “Os primeiros grupos de pomeranos migraram para a região banhada pelos rios Guandu e Santa Joana, afluentes da margem direita do Rio Doce” (id, p. 75).

A partir da segunda geração, por volta de 1935, começaram a migrar para o *nord*. Depois de migrarem, alguns pomeranos voltaram a Santa Maria de Jetibá para trabalhar como meeiros ou diaristas na época da colheita de café. Na terceira geração, teve início o êxodo rural. Os pomeranos deixavam o trabalho e a vida no campo e partiam em direção às cidades, sedes dos municípios. Da quarta geração em diante, os descendentes migraram para outros Estados, como Paraná e Rondônia.

Os primeiros pomeranos encontraram muitas dificuldades nas matas fechadas e íngremes de Santa Leopoldina, onde muitos morreram. “Conforme os pomeranos, foi na região serrana do Espírito Santo que esse povo construiu a Pomerânia, mediante o trabalho árduo na terra” (id, p. 156). Chamaram o Espírito Santo de *nijg haimat*, “nova terra natal”, porque reinventaram aqui o modo de vida camponês, criaram uma nova Pomerânia fora da Europa, adaptando-se à realidade local (id, p. 159).

2.2.2.1. Problemas enfrentados pelos primeiros pomeranos na nova pátria

Desde a saída dos pomeranos de sua terra natal, passaram por várias intempéries, como colocado anteriormente. Tratemos agora das dificuldades encontradas pelos colonos na instalação nas terras a eles destinadas na região serrana do Espírito Santo. Inicialmente, devemos destacar os problemas decorrentes do fato de estarem em um lugar completamente estranho, do qual desconheciam o solo, a vegetação etc.; assim, a comida era, nas palavras de Tressmann (id, p. 159), “escassa e estranha”, além disso, não sabiam qual a melhor madeira para construir as casas.

É importante lembrar que os imigrantes se instalaram em meio à mata fechada, por isso, eram freqüentes os acidentes com a derrubada de árvores. Como os colonos se instalavam muito próximo à floresta, suas casas ficavam desprotegidas da chuva e do frio; também eram comuns os ataques de animais ferozes, como o jaguar, e as picadas de cobras, que muitas vezes levavam à morte. Muitas mulheres tiveram complicações no parto e no pós-parto pela falta de assistência e de locais apropriados para tal fim (segundo Tressmann, algumas mulheres pariam seus filhos debaixo de árvores, porque não tinham casa). Esse quadro mostra “as condições precárias da política de imigração implantada pelo governo” (id, *ibid*).

A divisão de terras também foi um ponto problemático, causando a migração de muitos pomeranos para outras áreas. Cada colono recebia uma propriedade de 30 hectares de terra. A partir da segunda geração, essa quantidade era insuficiente. Além disso, devido à falta de instrumentos para fazer a medição, esse valor não era exato. Outro problema em relação às terras recebidas era o tipo de solo, muito pedregoso, sendo, por isso, de baixa fertilidade e de difícil manuseio (id, p. 73).

Entre os pomeranos, a partir da segunda geração, a divisão se dava com base na tradição. Para que a propriedade, que já era pequena, não ficasse muito fragmentada, somente um filho tinha o direito de receber herança. O pai podia escolher qual dos filhos iria herdar suas terras, mas geralmente elas ficavam com o mais velho. Os outros filhos podiam receber ajuda financeira ou parcelas menores de terras. As mulheres não tinham direito à herança, mas recebiam a festa de casamento, um bem cultural muito valorizado pelos pomeranos, e algum presente, como gado.

Aos não-herdeiros, em geral, sobrava como opção trabalhar como meeiros (às vezes nas terras do irmão herdeiro), procurar empregos nas cidades ou estudar. Essa escassez de terra fez com que muitos pomeranos e descendentes migrassem para outros lugares, em busca de melhores condições de vida, conforme colocado anteriormente. O método de

divisão de terras entre os pomeranos causava muita revolta por parte dos não-herdeiros, sendo freqüentes as brigas de família.

Diferentemente do que ocorreu com outros imigrantes, os pomeranos não tiveram embate com indígenas no Espírito Santo. Isso porque parte do grupo dos Jê, do qual pertenciam os botocudos, tinha sido dizimado durante a caça aos botocudos, promovida por D. João VI desde 1808. Os pomeranos que migraram para Rondônia encontraram grupos indígenas e se perguntaram sobre sua origem. Acreditavam que os índios também eram filhos de Adão e Eva, mas a questão era o que teria acontecido com eles depois do grande dilúvio. “A conclusão [dos pomeranos] é que povos indígenas são remanescentes de grupos que se dispersaram ‘sobre a face de toda a terra’ após a ‘confusão das línguas’” (id, p. 160).

Os pomeranos se referiam aos índios como *dai wijla* (“os da floresta”). Houve confrontos entre os pomeranos e os índios Suruí por posse de terras em Cacoal e Espigão do Oeste, em Rondônia. Nessa ocasião, os pomeranos perceberam que os índios também plantavam, desmentindo o estereótipo que tinham criado do índio como preguiçoso (*fuul*), já que tinham terra, mas não plantavam (id, p. 161).

Os problemas por que passaram os primeiros imigrantes aparecem nas histórias dos pomeranos e servem como um meio de marcar sua identidade, diferenciando-os dos brasileiros e dos outros imigrantes (id, p. 153). Por isso, nessas histórias, a marcação temporal não se dá por datas, mas pela referência espacial, indicando, ao mesmo tempo, o tempo e o espaço da narrativa. Por exemplo, uma referência de tempo-espaço muito usada em suas histórias é o porto fluvial de Santa Leopoldina Porto do Cachoeiro, chamado pelos pomeranos de *Bout*, já que dali os pomeranos partiam para as suas propriedades.

2.2.3. As comunidades pomeranas hoje e a manutenção cultural

Embora seja comum que grupos minoritários percam suas marcas culturais ao longo do tempo, devido à influência da cultura majoritária, que, muitas vezes, assimila as minoritárias, percebemos entre os pomeranos uma forte manutenção cultural e lingüística. Em geral, o grupo dos descendentes de pomeranos sofre preconceito da sociedade à sua volta, mas, mesmo assim, mantém grande parte dos costumes de seus antepassados, o que se manifesta, principalmente, através das cerimônias religiosas, como a de casamento e morte, e das histórias contadas pelos descendentes, conforme veremos a seguir. Notável também é a manutenção da língua pomerana, que se faz presente entre os descendentes, na

maioria das vezes como sua língua materna, a língua utilizada na vida cotidiana, nas cerimônias religiosas e nas histórias de tradição oral.

2.2.3.1. *Religiosidade e cerimônias*

As cerimônias religiosas são muito marcantes entre os pomeranos, já que são rituais com regras sociais bem definidas, que mantêm certa uniformidade. A língua pomerana tem um papel muito importante nessas cerimônias, bem como a ausência de fala, necessária em algumas situações, como as que representam “conflito, perigo, medo” (id, p. 121). Atos de bruxaria, algo muito representativo entre os pomeranos, como mostraremos mais à frente, são punidos com o silêncio.

Na Semana Santa, a fala também é evitada. Em pomerano, esse feriado religioso se chama *Stilweek*, palavra formada a partir do adjetivo *stil*, que significa calado, quieto. A Sexta-feira Santa, em especial, é a *Stilfrijdag*, que também contém esse adjetivo em sua composição (id, p. 122). Na madrugada da Páscoa, existe um ritual que envolve as moças da comunidade, e deve ser feito em absoluto silêncio. É a recolha no riacho da *Ousterwåter*, a “água de Páscoa”. As moças não podem falar, nem rir, elas também não podem ranger a porta da casa quando entram com a água, mas rapazes se escondem pelo caminho para fazerem as moças rirem. Se isso acontecer, a água perde suas propriedades de trazer beleza e saúde. Nesse caso, o silêncio e o segredo são importantes fatores de purificação (id, p. 123).

Durante as tempestades, não se deve falar; todos devem ficar calados em atitude de oração. Algumas atividades realizadas na floresta também requerem silêncio, o que ocorre na extração do óleo da copaíba, que pode ficar retido na árvore se os extratores conversarem perto dela, e na coleta do cipó-imbé (utilizado para construir cestos), que pode não desgrudar da árvore que o hospeda, ou se partir em pequenos pedaços, na presença de conversas.

Os pomeranos não costumam falar o nome de algumas doenças, principalmente as que oferecem maiores riscos à saúde, como o câncer, para não fortalecê-las. Em vez do nome, utilizam pronomes demonstrativos (como *dat*, “aquilo”) ou eufemismos (como “doença ruim”).

A igreja e o cemitério são lugares sagrados, e igualmente exigem silêncio, em sinal de respeito. Muitos ritos pomeranos se dão em torno do silêncio, como as benzeções contra bruxaria (em que não se fala em voz alta o nome da pessoa que a realizou) e a morte. Nesta última, a família da pessoa falecida fica quieta e com pouca movimentação, até os relógios

da casa do morto são desligados. Quem prepara o corpo para o sepultamento e faz a comida para os convidados são os vizinhos.

Com exceção dessas situações especiais em que o silêncio é necessário, os pomeranos gostam muito de falar, e estimulam as crianças desde cedo a fazerem isso, através de conversas e canções direcionadas a elas. Na cerimônia de batismo, que ocorre quando a criança ainda é bebê, existe um ritual realizado pelos padrinhos para que ela não tenha dificuldades de aprender a língua materna. A criança recebe dos padrinhos, então, um envelope com um cartão amarrado com fita – azul, para os meninos, e rosa ou vermelho, para as meninas – que deverá ser desatada logo após o batismo (id, p. 128).

A religiosidade dos pomeranos é muito forte, e algumas regras sociais se baseiam em acontecimentos religiosos, como a confirmação, que é um rito que marca passagem da infância para a fase adulta. É a partir da confirmação que os jovens têm a permissão dos pais para saírem para as festas, além de “namorar, fumar e beber” (id, p. 129) e estão habilitados para “o mundo do trabalho camponês” (id, ibid). Os jovens podem também ser padrinhos de batismo, e, no caso dos rapazes, convidados de enterro e de casamento, embora não dominem ainda completamente a fala cerimonial.

Entre os pomeranos, existe um gênero verbal que não é dominado por todos da comunidade, mas apenas por pessoas habilitadas. É o *gebeed*, gênero sagrado, de forma mais cristalizada. Pertencem a esse gênero a fala-convite do *hochtijdsbierer* (convidador de casamento), a fala-voto da *pulderfruug* (oficiante do ritual de Quebra-Louças, que ocorre no primeiro dia do casamento) e a fala-sussurro da benzedeira. A fala-convite de enterro não é considerado *gebeed*.

São necessárias atribuições especiais para a pessoa que realiza os *gebbed*. O *hochtijdsbierer* precisa ser confirmado, e a sua fala é uma oração, o que evidencia “o caráter sagrado do casamento” para os pomeranos (id, p. 178), já que é o casamento que permite que a comunidade pomerana se reproduza, bem como o modo de vida camponês. A *pulderfruug* tem que ser casada, ter filhos ou até netos e “ter o reconhecimento da comunidade por melhor conhecer as tradições dos antigos” (id, p. 176).

O local onde se realizam as falas nesse gênero também não pode ser qualquer um. Elas são proferidas no lugar mais importante da casa pomerana, que é a sala de visitas ou sala de estar, chamada, em pomerano, *stuuw*. Essa sala é a mais enfeitada da casa. Nela, os pomeranos exibem, com orgulho, fotos dos antigos, fator que marca sua identidade, além quadros religiosos.

O convite de casamento, por exemplo, é feito somente na sala de estar da família convidada. O *hochtijdsbierer* entra em silêncio sem cumprimentar ninguém da casa na sala de estar e, quando alguns membros da casa se encontram reunidos, ele profere a sua fala, que é a mesma para todos os convidados daquele casamento; depois disso, o *hochtijdsbierer* e a família convidada se cumprimentam e conversam informalmente. O convite nunca é feito na estrada ou em outro lugar que não seja a sala de estar da casa da família convidada (id, p. 172). A fala-voto da *pulderfruug* também era feita na sala de estar, mas, atualmente, devido ao maior número de convidados, ela se dá em lugares reservados para a festa de casamento, como galpões.

A morte é recebida pelos pomeranos com inconformismo, e não como “vontade de Deus”. “Para os pomeranos não há ‘morte natural’. Ela é vista como um colapso social, como desfecho de uma ‘doença’ causada por bruxaria ou por excessos cometidos pela pessoa” (id, p. 199). Então, a morte é impura. E esse valor dado à morte envolve o corpo do falecido, seus pertences e, por extensão, o convidador do enterro (*gräwnisbierer*), que carrega a impureza da morte. Por isso, diferentemente do *hochtijdsbierer*, o *gräwnisbierer* não entra na casa das pessoas convidadas para o enterro, pelo contrário, as pessoas mantêm certo distanciamento. O convite é feito no portão da casa e, caso encontre conhecidos pelo caminho, o *gräwnisbierer* pode fazer o convite, e incumbir o convidado de avisar outros.

A religião da maioria dos pomeranos é a luterana, pela qual mantém uma grande assiduidade. Por exemplo, quando alguns deles migraram para Rondônia, primeiro procuraram saber se a localidade para a qual estavam se dirigindo tinha igreja luterana. Desde o início, a igreja não atua apenas no campo religioso. Assim como ocorria com os outros imigrantes, era a Igreja que prestava assistência, nesse caso, a luterana principalmente, servia como escola, posto médico e assistente social (LEITE, 2003, p. 50). Segundo Tressmann (2005, p. 117), ainda hoje a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil) atua entre os pomeranos também no âmbito da agricultura, da saúde etc., por exemplo, atendendo pessoas com câncer de pele.

Nos últimos anos, alguns pomeranos deixam a religião luterana, que alguns chamam até de igreja pomerana, pela forte relação que os pomeranos mantêm com ela. Os pomeranos que se convertem para outras religiões, geralmente evangélicas pentecostais e fundamentalistas, deixam de ser *air fon ousa* (“um dos nossos”), ou seja, deixam a identidade pomerana. Geralmente quem se converte são mulheres casadas com brasileiros, que mudam de religião no dia do casamento. As Igrejas Batista e Adventista também têm

recebido pomeranos por outro motivo: um tratamento mais direcionado ao alcoolismo, problema muito comum entre as comunidades pomeranas.

Por uma imposição da Igreja Luterana, muitos imigrantes pomeranos chegavam sabendo também o alemão. Atualmente, o domínio dessa língua pelos pomeranos é bastante restrito, mas ainda é uma língua de valor religioso. O pastor, por exemplo, que é o “porta voz da palavra sagrada” (id, p. 118), é letrado e domina o alemão, de grande importância religiosa pela tradição escrita, em geral mais valorizada que a tradição oral na prática religiosa cristã, que se baseia na bíblia. Como afirma Tressmann (id, p. 119), “ser cristão passa pela posse da escrita”. Isso consiste em crítica ou desvalorização das práticas orais realizadas, por exemplo, pelas benzedeadas¹ ou pelos contadores de histórias.

Assim, muitas vezes os líderes religiosos cristãos condenam as práticas orais pomeranas, que envolvem elementos fantásticos, no caso das histórias, ou mágicos (benzeções). Nas palavras de Tressmann (id, p. 120): “Os pastores geralmente consideram contradição o fato de os pomeranos, por exemplo, irem de manhã ao culto e à tarde à benzedeadas. Para o pomerano, no entanto, é possível adotar algumas práticas e instituições separadamente”. Prova de que eles admitem essa separação é o fato de, mesmo reconhecendo a eficácia da medicina oficial, procurarem primeiro a benzedeadas, e fazerem, muitas vezes, tratamentos simultâneos (id, p. 219). Isso mostra que os pomeranos, mesmo com seus rituais mágicos, são cristãos e luteranos, mas a seu modo (id, p. 120).

2.2.3.2. *Pomeranos: contadores de histórias*

Os pomeranos gostam muito de se reunir para contar histórias. Existem vários gêneros narrativos pomeranos, que chamam de *geschichte*, compreendendo toda modalidade narrativa, desde os eventos mais corriqueiros aos mais elaborados. Entre as histórias contadas pelos pomeranos, incluem-se as verossímeis e as não-verossímeis. Pertencem às primeiras as histórias bíblicas, que se baseiam na Bíblia e em outros livros não canônicos. Narram sobre a origem do mundo e do homem, sobre a vida de Jesus, sobre a Torre de Babel etc. Normalmente são contadas por mulheres que ensinam lições aos filhos para o confirmatório (id, p. 140).

As histórias dos antigos também são consideradas pelos pomeranos como histórias verossímeis, mesmo que nem sempre o contador esteja comprometido com a verdade, atribuindo a responsabilidade a quem contou a história a ele. Narram sobre os primeiros

¹ A transmissão do conhecimento das orações em geral é feito oralmente, mas existem cadernos manuscritos em alemão com as fórmulas mágicas, que ficam guardados junto com a bíblia, no quarto da casa da benzedeadas onde ela recebe seus pacientes (TRESSMANN, 2005, p. 223).

imigrantes, o início da colonização, a dificuldade dos ancestrais pomeranos que atravessaram o Atlântico e desbravaram as matas do Espírito Santo. São chamadas pelos pomeranos *früusch geschichta*, que significa “histórias antigas” ou dos “tempos antigos” (id, p. 141). Além de terem importância histórica, essas narrativas têm também a função de marcar identidade, já que mostram de onde vieram os pomeranos e os tormentos que os primeiros imigrantes passaram para colonizar a nova pátria. Isso os diferencia dos brasileiros e dos demais imigrantes germânicos (id, p. 154).

Entre as histórias não-verossímeis estão as histórias sobre Uulaspeigel e os contos. Estes são de fácil identificação, porque iniciam com o equivalente a “Era uma vez” e “Havia um”. Nesse gênero, há personagens que dialogam no texto, enquanto no anterior, aparecem apenas as falas dos personagens, mas, normalmente, eles não estão dialogando entre si (id, p. 141). As histórias sobre Uulaspeigel são narrativas populares que envolvem o humor e pertencem à chamada literatura de trickster. O trickster, segundo Tressmann (id, p. 168) é “o espírito da desordem, o inimigo das fronteiras”. A literatura de trickster está presente em vários povos ocidentais, orientais e indígenas. As aventuras de Uulaspeigel representam atividades do cotidiano camponês pomerano, bem como seus conflitos sociais. Essas histórias “são contadas para a socialização das crianças e dos jovens para o trabalho camponês e para a vida cotidiana” (id, p. 171).

As *geschichta* são contadas em vários ambientes domésticos, como “na sala de estar, quando a família ou alguns membros se reúnem para debulhar milho, catar feijão, ao entardecer ou à noite, após todos terem retornado da lavoura” (id, p. 144), na cozinha externa, enquanto cozinha a comida do porco; “nos finais de semana e nos feriados, quando os camponeses se visitam” (id, *ibid*). Durante o trabalho na lavoura, nenhuma narrativa é contada, já que as histórias são reservadas para os momentos de lazer.

A vida na comunidade pomerana não é harmônica, pelo contrário, apresenta vários conflitos, causados pela divisão da herança, o que gera muitas brigas entre familiares, e também pela demarcação social de espaço do homem e da mulher. As narrativas representam esse clima, que fazem parte do cotidiano da vida na *land*. Nas palavras de Tressmann (id, p. 173): “as histórias pomeranas, mantidas na tradição oral, refletem a importância dos conflitos sociais ou familiares como parte do cotidiano”.

2.2.3.3. Língua e identidade pomeranas

A língua é um importante fator de identificação de qualquer comunidade, seja ela oficial ou não. Não é diferente com os pomeranos, já que o pomerano, mantido desde a

imigração até hoje como a língua materna para a maioria de seus descendentes, é – ao lado de outros costumes, como a manutenção do ritual que acompanha o casamento – um dos elementos que marcam a diferença identitária em relação a outros grupos.

Os pomeranos costumam se referir aos brasileiros como *sward* (afro-brasileiro) ou *bruun* (moreno). Para essa denominação a cor da pele não é o que mais importa, e sim a identificação ou não com a cultura pomerana. No *corpus* analisado por Tressmann (id, p. 112), por exemplo, uma informante chama de *bruun pomersch* (“pomerana morena”) uma menina filha de pomerana, mas que não fala a língua pomerana. Por outro lado, consideram como pomerano um jovem negro que cresceu entre os pomeranos, fala fluentemente sua língua, é camponês e luterano. Isso mostra como a língua está intimamente relacionada à identidade.

Atualmente, a maioria dos pomeranos é bilíngüe (mais de 90% dos membros da comunidade), dominando tanto o pomerano como o português. Em geral, aprende-se primeiro o pomerano do que o português. Segundo dados de Tressmann (id, p. 97), 40% das crianças crescem falando ambos os idiomas desde a primeira infância, o que caracteriza o bilingüismo coordenado, e mais da metade só aprende o português na escola.

Alguns pomeranos (cerca de 5%) são trilingües, falam também o alemão. Essa pequena parcela é representada por idosos, já que a escola comunitária alemã só existiu até 1938; muitos deles são mulheres, que freqüentaram a escola comunitária, em que o alemão era ensinado com função religiosa. A maioria desses falantes adquiriu primeiro o pomerano, em contexto familiar; depois o alemão, aprendido na escola comunitária; e, por fim, o português, na escola oficial (id, p. 103). Atualmente, o uso do alemão se restringe a alguns cultos dominicais, os quais não são entendidos pela grande maioria da população.

A língua portuguesa e a pomerana estão em situação de diglossia, como veremos no próximo capítulo, já que são utilizadas pela comunidade pomerana em circunstâncias diferentes, com diferentes funções. O pomerano é utilizado em situações mais informais do dia-a-dia, como na esfera familiar, nas acusações de bruxaria e benzeções; na fala-convite do *hochtijdsbirer* e do *gräwnisbirer* e na fala-voto da *pulderfruug*; como estratégia de venda no mercado público (Ceasa) e como ‘língua secreta’ (alertando conhecidos de um mau-negócio); no comércio e praças da zona urbana de Santa Maria de Jetibá, tanto que os empregadores dão preferência por contratar pessoas que saibam falar pomerano (id, p. 98).

Já o português é utilizado nas situações mais formais, como na escola e nas instituições públicas locais. É também a língua legítima da igreja, utilizada no ensino confirmatório (id, p. 100). A entrada do português na comunidade se deu, sobretudo, a

partir de 1930 (id, p. 91). Os jovens escolarizados preferem usar o português, porque, devido ao treino que tiveram na escola através da leitura e escrita, acham mais fácil; além disso, é a língua da mídia. Isso confere ao português um prestígio social muito grande, que faz com que muitos pais não ensinem o pomerano aos filhos para não sofrerem preconceito.

Muitas vezes, as crianças passam a falar o português, depois que entram na escola, até na família, o que, segundo Tressmann, revela que a aculturação chegou a um estágio irreversível (id, p. 102). Para os pomeranos, o português não é só a língua oficial e de maior prestígio, “é um instrumento de ascensão social e de diferenciação entre aqueles que permanecem no campo e aqueles que foram para a cidade” (id, p. 100).

Mesmo com todas essas questões de discriminação sofrida pelos falantes de pomerano, sua identidade é marcada também pela língua e pelos eventos sociais, religiosos e culturais em que ela é utilizada (por exemplo, o casamento). Para os pomeranos, a aprendizagem de sua língua dura toda a vida, de modo que existem linguagens dominadas pelos mais velhos, mas que os jovens ainda não dominam, como a linguagem metafórica, distante do falar cotidiano.

II. Princípios de Geolingüística e Sociolingüística

Como sabemos, a língua é um instrumento de interação social que está em constante modificação. Sabemos ainda que não há língua se não há falantes que a usem. Então, os agentes modificadores da língua são os próprios falantes, aliados a fatores externos. Quanto a esse assunto, Brandão afirma:

Cada falante é, a um tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na língua se projeta a cultura de um povo, compreendendo-se cultura em seu sentido mais amplo. (BRANDÃO, 1991, p. 05)

Não é possível, assim, que se estude efetivamente a história e a cultura de um povo, ignorando-se sua língua. Por esse motivo, a Sociolingüística e a Geolingüística são tão importantes, pelo registro formal que fazem da língua falada por determinado grupo, registrando também sua cultura.

Este trabalho baseia-se nos pressupostos teóricos e métodos de coleta e análise da Sociolingüística e da Geolingüística. Abaixo, encontram-se mais detalhadamente os domínios, métodos e objeto de estudo de cada uma das tendências citadas.

1. A sociolingüística

A Sociolingüística é a ciência responsável pelo estudo sistemático da variação lingüística. A ela interessam principalmente as variações ocasionadas por diferenças de ordem sócio-econômica, também chamadas de *variações diastráticas*, e as variações estilísticas, ou *diafásicas*, relacionadas aos diferentes níveis de formalidade de um falante, decorrentes do contexto de enunciação, do grau de intimidade entre os envolvidos na situação de fala, do assunto etc.

As variações diafásicas ocorrem porque não há, conforme aponta Labov (1983, p. 264), falantes de estilo único. Em uma mesma entrevista, de um mesmo informante, podemos encontrar, assim, diferentes estilos. Labov (id, ibid) mostra que os falantes fazem alterações no estilo conforme o tema da conversa, contexto de fala etc. Na entrevista sociolingüística, por exemplo, o falante altera seu estilo de acordo com o tema da questão,

o que pode ser percebido, de forma qualitativa, pelas auto-correções feitas pelos falantes durante sua fala.

Não são todos os estilos lingüísticos que são de grande interesse da sociolingüística. Os estilos muito monitorados, e por isso com uma taxa elevada de hipercorreção (id, p. 265), não são tão válidos como dados para a pesquisa sociolingüística². A sociolingüística tem “como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA, 2004, p. 10). Interessa-se pelo vernáculo, ou seja, a variedade verdadeiramente utilizada em determinada comunidade de fala, sem interferências causadas pelo monitoramento do falante. Nas palavras de Back et al. (2007, p. 614): “o vernáculo de uma comunidade de fala é a língua com que se conversa com os amigos ou se conta uma piada, ou seja, o uso lingüístico espontâneo, ou com o menor monitoramento possível”.

Para documentar o vernáculo, a sociolingüística tem um método próprio, que consta, normalmente, de uma entrevista com questões que levem o falante a discorrer sobre assuntos que o envolvam de modo que ele preste mais atenção ao conteúdo e menos à forma, ou seja, que monitore o mínimo possível sua fala. São realizadas, assim, perguntas cujas respostas são narrativas, como situações de risco de vida, acontecimentos da infância, mudanças ocorridas no espaço onde vive, e questões dissertativas sobre assuntos normalmente polêmicos, como esportes, política, economia, família, religião, entre outros. Também é comum utilizar perguntas cujas respostas são um procedimento, como receitas culinárias, por exemplo (id, ibid). Back et al. (2007) fazem um estudo sobre os recursos utilizados para a obtenção de dados para a pesquisa sociolingüística considerando as seqüências discursivas e os gêneros do discurso que interferem na variação lingüística, já que o estilo é um dos elementos caracterizadores de determinado gênero.

As formas apresentadas anteriormente de coletar os dados da pesquisa sociolingüística objetivam minimizar o monitoramento estilístico do falante, buscando, assim, o vernáculo. Todavia, a variedade que se quer buscar, a espontânea, ocorrente em situações cotidianas de fala do grupo lingüístico em questão, dificilmente será alcançada em uma entrevista com finalidade sociolingüística, pois, embora se queira imitar uma situação natural de fala, com um baixo grau de formalidade por parte do inquiridor, não se trata de uma situação dialógica natural.

² É importante ressaltar que há pesquisas sociolingüísticas atualmente que utilizam *corpus* de fala monitorada para analisar como alguns aspectos da língua se comportam nessa situação, ou mesmo para comparar com estilos menos monitorados. Podemos citar Modesto (2006), que observa a utilização de formas de tratamento em estilos mais e menos monitorados.

Isso porque em situações naturais de fala com os membros da comunidade lingüística, não utilizamos um gravador para registrar o que está sendo falado. Além disso, a figura do pesquisador, uma pessoa que não pertence àquele grupo sociolingüístico, já inibe a utilização da variedade não-monitorada do informante, principalmente quando este sabe que se trata de um membro da universidade. Labov (1983, p. 266) acredita que na coleta dos dados para a pesquisa sociolingüística, o pesquisador encontra-se diante de um paradoxo, o paradoxo do observador, pois busca a fala que o informante utiliza quando não está sob observação, ou seja, em situações naturais de interação com os membros de seu grupo, mas, por outro lado, precisa observar e direcionar a fala do informante.

Poder-se-ia pensar, então, em gravar uma situação realmente natural de fala, em que um membro da comunidade conversa naturalmente com outro membro da comunidade. Mas esse método de coleta resultaria em dados aleatórios, sem o direcionamento do pesquisador, que busca, normalmente, aspectos específicos na fala do informante. Além disso, como aponta Labov (id, p. 265), os dados resultantes de uma gravação entre membros de uma comunidade lingüística não teriam qualidade do som suficiente para servir como único meio de obter fontes de análise, e as interposições de fala dificultariam a transcrição dos dados. Embora não seja considerado por Labov um bom método de coleta por essas questões técnicas, o projeto NURC inclui gravações com dois informantes nesse estilo.

Assim, o melhor método, ainda que possa gerar maior monitoramento estilístico, é a entrevista individual gravada. Os outros métodos de coleta, como as observações anônimas e as gravações de grupos, podem ser utilizados para confirmar processos encontrados na entrevista individual gravada.

A Sociolingüística entende a variação lingüística como inerente ao sistema, dissocia a idéia de sistema e homogeneidade. Para a Sociolingüística, toda variação, seja ela na comunidade ou na fala de uma mesma pessoa em diferentes situações, é governada por leis, que podem ser lingüísticas ou não-lingüísticas; ou seja, a variação não é aleatória. Não há, assim, variação livre. Toda variação é condicionada, já que pode ser sistematicamente explicada, quer por fatores lingüísticos, quer por fatores não-lingüísticos (SCHERRE, 1996, p. 39).

Para Mollica (2004, p. 09), a Sociolingüística é uma “ciência [que] se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos concretos, em especial os de caráter heterogêneo”. Então, o que a Sociolingüística busca é a descrição da diversidade lingüística, a heterogeneidade, a

partir de determinadas variáveis. Nas palavras de Elia (1987, p. 40): “A Sociolingüística se ocupa assim com o estudo da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonológico, morfológico, sintático e semântico”.

As variáveis são os fatores que contribuem para a caracterização de uma variedade lingüística. Podem ser intralingüísticas, quando esses fatores são inerentes à língua em si: de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica, discursiva ou lexical (MOLLICA, 2003, p. 11); ou extralingüísticas. Estas últimas dizem respeito ao que está fora do sistema lingüístico propriamente dito, como os fatores relacionados ao indivíduo (etnia, faixa etária e sexo), ao contexto socioeconômico (poder aquisitivo, escolarização, classe social, profissão), ao contexto de enunciação (os vários níveis de formalidade) (id, ibid).

Para Coulmas (1997, p. 01), a primeira preocupação da Sociolingüística é estudar a correlação entre língua e sociedade e o que torna possível que haja comunidades lingüísticas; mas também se encontra em sua área de interesse pesquisar como uma comunidade lingüística molda a língua ao usá-la. Pertence ao domínio da Sociolingüística não apenas a variação lingüística – esse é apenas um dos tópicos de estudo – mas também a mudança lingüística, questões de identidade lingüística, e o multilingüismo.

Dentro do tópico multilingüismo, a Sociolingüística investiga as comunidades de fala cujos membros – ou mesmo parte deles – utilizam duas ou mais línguas para se comunicar. Interessa-se por saber a distribuição social das línguas envolvidas, e se uma delas tende a prevalecer sobre a(s) outra(s), gerando uma especialização funcional, o que configura o processo denominado diglossia (id, p. 07).

As relações entre o multilingüismo e a mudança lingüística também pertencem à pauta da Sociolingüística, além do *code-switching*, uma mescla, no nível da sentença, de dois sistemas lingüísticos, ocasionando um intercâmbio de códigos, diferente da diglossia, em que os domínios do discurso ditam o código a ser usado. O exemplo de Tarallo e Alkmin (1987, p. 13) para o *code-switching* é “A secretária do meu pai ist sehr hübsch” (é muito bonita).

Para este trabalho, entre as suas atribuições, a Sociolingüística contribui com a pesquisa da distribuição funcional das línguas faladas em uma comunidade e com o conceito de diglossia, gerado a partir dessa distribuição, que será desenvolvido no capítulo III.

A variação lingüística, que é o foco de interesse da Sociolingüística, está condicionada a três dimensões: a dimensão do emissor, relacionada à identidade social do

falante; dimensão do receptor, que diz respeito à identidade social do ouvinte, à qual o falante se adapta ao se comunicar; e dimensão da situação, o contexto geral de produção, que “engloba todos os elementos relevantes possíveis no contexto de comunicação, com exceção da identidade dos indivíduos envolvidos” (BRIGHT apud PRETI, 2003, p. 16).

Coulmas (1997, p. 02) acredita que a Sociolingüística, por reunir lingüistas e cientistas sociais, possui dois centros de gravidade: a microssociolingüística e a macrossociolingüística. A primeira estuda a variação lingüística e sua correlação com atributos sociais, como classe social, sexo e idade. A segunda, por outro lado, compreende os estudos relacionados à distribuição da língua e seu uso na sociedade, como a manutenção ou a mudança lingüística, além da “delimitação e interação das comunidades de fala” (id, ibid).

Para Coulmas (id, p. 04), por um lado, tem-se a teoria lingüística, que estuda a língua sem considerar o falante, e por outro, a teoria sociológica, que considera os fatores sociais, mas com pouca atenção aos fatores lingüísticos. A sociolingüística representa, então, a possibilidade de se estudar todos os aspectos da língua, já que relaciona os fenômenos lingüísticos aos fatores sociais.

Existem grandes projetos de pesquisas sociolingüísticas em andamento no Brasil, podemos citar como exemplo o projeto NURC (Norma Urbana Culta), pesquisa desenvolvida em cinco capitais (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), que tem como objetivo “caracterizar a modalidade culta da língua falada nesses centros urbanos” (CALLOU, 1999, p. 231). No núcleo de São Paulo, na USP, os pesquisadores envolvidos nesse projeto são os professores Dino Preti, Hudinilson Urbano, Ieda Alves, Luiz Antônio, Maria Lúcia Andrade e Marli Quadros Leite; no núcleo do Rio de Janeiro, na UFRJ, a coordenadora é a professora Dinah Calou, e a pesquisa é feita com colaboração dos professores Célia Regina Lopes, Cláudia de Souza Cunha, João Antônio de Moraes, Maria Eugênia Duarte, Violeta Virgínia Rodrigues e Yonne Leite. Há também pesquisas de base sociolingüística sendo desenvolvidas no Espírito Santo, entre elas o projeto “Português Falado na Cidade de Vitória”, orientado pela professora Lilian Yacovenco (Ufes).

As contribuições dos trabalhos da Sociolingüística atualmente são imensas em vários campos, dos quais se destaca a educação. Sabemos que a escola é responsável por disseminar a língua padrão, e a Sociolingüística contribui para que se diferencie a norma padrão das normas não-padrão, sem que essa diferenciação implique a discriminação dos falantes de variedades lingüísticas diferentes do padrão culto da língua (id, p. 09).

2. A Geolingüística

A Geolingüística ou Dialectologia tem o objetivo de registrar as *variaciones diatópicas*, ou seja, aquelas decorrentes de diferenças regionais. Seu objeto de estudo é o dialeto, que “pressupõe um sistema divergente de uma língua comum, viva ou desaparecida, normalmente com uma concreta limitação geográfica, mas sem forte diferenciação frente a outros de origem comum” (BRANDÃO, 1991, p.13). Assim, uma mesma língua possui falares distintos de acordo com a região geográfica, que são estudados pela Dialectologia. Nas palavras de Coseriu (1956, p. 05):

La expresión “geografía lingüística” designa exclusivamente un método dialectológico y comparativo que ha llegado a tener extraordinario desarrollo en nuestro siglo, sobre todo en el campo románico, y que presupone el registro en mapas especiales de un número relativamente elevado de formas lingüísticas (fónicas, léxicas o gramaticales) comprobadas mediante encuesta directa y unitaria en una red de puntos de un territorio determinado.

Os estudos geolingüísticos podem culminar na publicação de atlas lingüísticos, que são um registro em mapas especiais das variações detectadas nos inqueritos, e mostram variações nos níveis fonético, morfossintático e semântico de determinada área geográfica. “Em outras palavras, é um repositório de diferentes normas que coexistem num sistema lingüístico e que configuram seus dialetos e/ou falares” (BRANDÃO, 1991, p. 25). Os atlas também definem isoglossas, que são linhas limítrofes com determinados traços comuns nas fronteiras lingüísticas (id, p. 11).

Para Coseriu (1956, p. 13), esse tipo de pesquisa tem índole geográfica, “pues se trata de comprobar hechos en el espacio” (id, *ibid*). A importância do trabalho geolingüístico, em especial dos atlas lingüísticos, é que a distribuição dos aspectos encontrados em mapas lingüísticos permite “comprobar que las innovaciones en las ‘lenguas’ proceden de ciertos centros y su difusión se detiene en ciertos límites constituídos por ríos, montañas, fronteras políticas, administrativas o eclesiásticas” (id, *ibid*). Por essa tendência, as áreas mais distantes das zonas urbanas, principalmente as isoladas por barreiras geográficas ou sociais, costumam conservar formas mais antigas, ou seja, são mais resistentes às inovações.

Os primeiros atlas lingüísticos estavam restritos às zonas rurais. Atualmente, com a ampliação do método e combinação com princípios da Sociolingüística, os atlas passam a abarcar também particularidades de cunho social (BRANDÃO, 1991, p. 12). Podemos citar como exemplo dessa ampliação o Atlas Lingüístico-etnográfico da Região Sul do Brasil,

que definiu pontos de sondagem rurais e urbanos. Os pontos urbanos seguiram os seguintes critérios de seleção: “os pontos de prospecção sociolingüística recaíram na sede de municípios-pólo, escolhidos por considerações de distribuição espacial e de povoação” (KOCH, KLASSMANN, ALTENHOFEN: 2002, p. 19).

Podem existir atlas lingüísticos estaduais, regionais ou nacionais. No Brasil, na década de 50, quando a pesquisa dialetológica começou a se desenvolver, houve algumas propostas para a elaboração de um atlas lingüístico nacional do Brasil, a partir da iniciativa dos estudiosos pioneiros Serafim da Silva Neto, Antenor Nascentes e Celso Ferreira da Cunha. Segundo Isquierdo (2005, p. 67), “chegou-se mesmo à aprovação de um Decreto (...) que incumbia a Casa Rui Barbosa da realização do Atlas Lingüístico do Brasil”. Em 1957, foi convidado para ministrar um curso de Dialetologia o professor Server Pop, que ajudou na elaboração do Atlas Lingüístico Romeno – o primeiro atlas de língua românica, publicado em 1909 (RODRÍGUEZ, 1998) – com a intenção de reunir pessoas interessadas nas pesquisas dialetológicas para a elaboração do atlas lingüístico nacional, mas o empreendimento não foi à frente (ARAGÃO, 1998).

Mais tarde, em 1957, Silva Neto, Nascentes e Cunha lançaram no III Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros, em Lisboa, a idéia de atlas lingüísticos regionais, que, juntos, poderiam formar o atlas nacional. As dificuldades para a execução desse empreendimento eram muitas, como a carência das estradas e meios de transporte, a grande dimensão territorial do Brasil, a falta de recursos financeiros e de profissionais treinados, entre outras. A possibilidade dos atlas regionais, segundo Isquierdo (2005, p. 67), “foi acatada pelos primeiros dialetólogos brasileiros”, mas só em 1963 surgiu o primeiro atlas regional, o Atlas Prévio dos Falares Baianos.

É importante ressaltar que pesquisa geolingüística – assim como a sociolingüística – busca registrar a língua em uso, e não a norma padrão, prescrita. Essa exigência determina o tipo de informante, o tipo de entrevista etc. Para que se possam estudar as variações regionais em uma situação real de uso, é preciso partir de uma metodologia dialetal eficaz. Segundo Ferreira e Cardoso (1994), as etapas a serem observadas em uma pesquisa dialetal são: *preparação da pesquisa; execução dos inquéritos; exegese e análise dos materiais recolhidos; e divulgação dos resultados obtidos.*

A preparação da pesquisa se dá através de análise histórica e cultural da localidade a ser estudada. Leva-se em conta o processo de ocupação da localidade, sua época de fundação, os povos que colonizaram a área, o índice de analfabetismo, taxa de urbanização e outros fatores que influenciam a variedade lingüística daquela comunidade de fala. Essa

etapa da pesquisa é muito importante; as outras fases podem ficar comprometidas se a preparação não for completa e não considerar os aspectos apresentados. Nas palavras de Borba (1975, p. 152): “É trabalho demorado e cansativo, cujos resultados serão tanto melhores quanto mais acurada for a preparação prévia”.

É necessário que se obtenha um *corpus*, o material recolhido, que poderá ser analisado em diferentes aspectos, dependendo da variável estudada e dos objetivos que se tem com tal pesquisa. Em geral, buscam-se variações na língua oral, portanto, o *corpus* consta de gravações em fitas cassete e/ou em gravadores digitais.

Os dados são coletados de maneira diferente se a variante buscada está no ramo da Sociolinguística ou da Geolinguística, mas nos dois casos a intenção é registrar a variedade em uma situação natural. Por isso, Caruso (2005, p. 375), valendo-se de sua experiência no Atlas Lingüístico de São Paulo (Alesp), acredita que o local da entrevista deve ser a casa ou o trabalho do informante, porque um local de maior formalidade, como a prefeitura, por exemplo, pode levá-lo a “falsear seu uso lingüístico, exercendo um controle muito grande sobre sua linguagem” (id, ibid).

Entretanto, na coleta do *corpus*, ocorre o que Labov (1983, p. 266) chama de “paradoxo do observador”, conforme apresentamos anteriormente: o pesquisador-observador busca uma variedade natural da língua, mas precisa direcionar a fala dos entrevistados, de acordo com aspectos que pretende analisar. Isso provoca, muitas vezes, um policiamento ou, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004, p.62), uma maior monitoração estilística, afastando o que o informante diz do que se diz naturalmente em sua comunidade.

Nos estudos que buscam variedades diatópicas, esse *corpus* é recolhido de um mesmo tipo de informante. Antes de se aplicar as entrevistas, são definidos os padrões de escolha, as variáveis utilizadas, que vão orientar a seleção dos informantes. Como o objetivo principal da pesquisa dialetológica é documentar a língua falada em determinada região, o informante escolhido deve representar bem sua comunidade lingüística. Para que isso seja possível, alguns critérios devem ser observados para a escolha do informante, como idade, sexo, nível de escolaridade, e tudo que possa influenciar a língua de alguma maneira.

Em geral, nas pesquisas geolinguísticas, buscam-se informantes tenham nascido no local; vivido nele pelo menos durante a infância e os últimos cinco anos; sejam pouco viajados; não exerçam profissão que propiciem muito contato com pessoas de outras culturas, como a de caminhoneiro, por exemplo; tenham cônjuge também do local, e idade

entre 35 e 60 anos, para que haja uma uniformização do período que está em análise; sejam, preferencialmente, analfabetos ou com pouca instrução (no máximo a quarta série primária). Geralmente, entrevistam-se dois informantes por localidade: um homem e uma mulher.

Depois de escolhido um informante que apresente as características descritas, inicia-se a entrevista com o preenchimento de uma ficha contendo alguns de seus dados pessoais e informações sobre o uso da(s) língua(s) que ele fala. Antes da entrevista, é necessário preparar os inquiridores para a execução do inquérito. Estes precisam ter pleno conhecimento do questionário que será aplicado e domínio de um sistema de transcrição fonética, para que se possa transcrever a entrevista ou parte dela caso aconteça algum imprevisto, ou mesmo para facilitar a posterior transcrição.

Após o preenchimento da ficha com as informações do informante, costuma-se aplicar questões mais gerais, o discurso semidirigido, com o objetivo de deixar o informante mais à vontade e registrar possíveis variações não esperadas, por isso não abarcadas pelos questionários. Nesse momento, o informante fala mais livremente de um assunto indicado pelo inquiridor, previamente estabelecido.

Com maior direcionamento em relação aos aspectos pesquisados, existem três tipos de questionários:

- **Questionário fonético-fonológico:** tem por objetivo encontrar variações de um fonema em ambientes fônicos específicos, que devem ser o mesmo para todos os informantes, por isso as questões devem direcioná-los a uma resposta única; ou seja, suas questões são fechadas. É importante na formulação e aplicação do questionário fonético-fonológico que o inquiridor não influencie a resposta do informante. Por exemplo, se a resposta esperada for a palavra “goiaba”, a pergunta não pode ser “com que fruta se faz a goiabada?”, porque a pergunta já determina a resposta.
- **Questionário morfossintático:** é utilizado para testar concordância nominal de número e gênero, concordância verbal, tempo verbal utilizado etc. É nesse tipo de questionário que o informante mais percebe que está sendo gramaticalmente avaliado, por isso, não pode ser muito extenso, nem deve ser aplicado no início da entrevista.
- **Questionário lexical:** as perguntas admitem mais de uma resposta, já que o que se pretende é marcar variações de vocabulário. Como não há uma única resposta,

o inquiridor deve prestar atenção na resposta do informante, para saber se ele entendeu a pergunta, se sua resposta coincide com o que está sendo perguntado.

O questionário lexical possui questões onomasiológicas e semasiológicas. Nas primeiras, tem-se o significado e é pedido ao informante o nome ou nomes que ele conhece para aquele significado. As questões semasiológicas, por outro lado, buscam significados para determinados significantes; o inquiridor pergunta ao informante o que ele entende por determinada palavra.

Esse tipo de questionário geralmente é o mais extenso, por isso, para que seja melhor organizado, é dividido em campos semânticos, cansando menos o informante. No questionário lexical do Atlas Lingüístico do Espírito Santo (Ales), a divisão de campos semânticos é a seguinte: acidentes geográficos; fenômenos atmosféricos; flora; atividades agropastoris; fauna; convívio e comportamento social; ciclos da vida; religião e crenças; jogos e brincadeiras; habitação; alimentação e cozinha; vestuário, acessórios e aparência; e corpo humano.

Todos os questionários são formulados previamente levando em conta o tipo de informante para o qual se direciona. Assim, se a região pesquisada tiver forte influência alemã, deverão ser elaboradas questões que abarquem isso. Na elaboração, deve-se ter o cuidado de não inserir perguntas que são tabus, como algumas referentes ao corpo humano e à religião. Isso porque o informante pode ficar constrangido e não responder nem a essas questões nem às próximas; pode ainda desconfiar das intenções do inquiridor.

É importante que antes de ser verdadeiramente aplicado, o questionário seja testado para assegurar que as perguntas não oferecerão problemas. Muitas vezes, a aplicação traz situações imprevisíveis, por esse motivo Caruso (2005, p. 378) afirma que a pesquisa científica é um “vão cego”.

Nas pesquisas geolingüísticas, deve-se ter bem definidos os locais de aplicação dos questionários, ou seja, a rede de pontos, pois eles devem expressar bem a língua da região, não devendo apresentar muitas influências externas. Para essas pesquisas, e sobretudo para a formulação de um atlas lingüístico, é necessário um levantamento preliminar de dados. Como afirma Brandão (1991, p. 25):

é fundamental não só que se recolham e analisem os dados segundo rigorosa metodologia específica, mas também que se proceda a um estudo preliminar que possibilite conhecer as especificidades da região em que se desenvolva a pesquisa e dos segmentos sociais que a constituem.

Existem critérios específicos para que um município seja eleito ponto de inquérito. Como o que se busca é uma variedade não-padrão, o município escolhido deve possuir alto índice de analfabetismo, como foi o caso do município de Ibitirama, localizado no sul do Espírito Santo e escolhido como ponto do Atlas Lingüístico do Espírito Santo (Ales). Esse município possui uma taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de 23,8% (dados do Ipes de 2000).

Os dados populacionais também são importantes: é mais interessante aplicar o questionário em municípios onde a população rural é maior que a urbana e onde haja uma parte considerável da população ligada a atividades agropastoris. Usando o exemplo de Ibitirama, temos os seguintes dados: a população total é de 9.211, em que 6.601 estão no campo, e 75,2% da população ocupada trabalha nas atividades de agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal (banco de dados do Ipes, fonte do IBGE de 2000).

Brandão (id, p. 28) relaciona os fatores de escolha do ponto:

Na determinação dos pontos de inquérito levam-se, ainda, em consideração aspectos históricos (localidades de povoamento antigo ou recente, de grande ou pequeno afluxo migratório), aspectos geoeconômicos (zonas urbanas e rurais: cidades de pequeno, médio e grande porte, vilarejos, povoados), enfim, os fatores que abranjam as peculiaridades gerais da região.

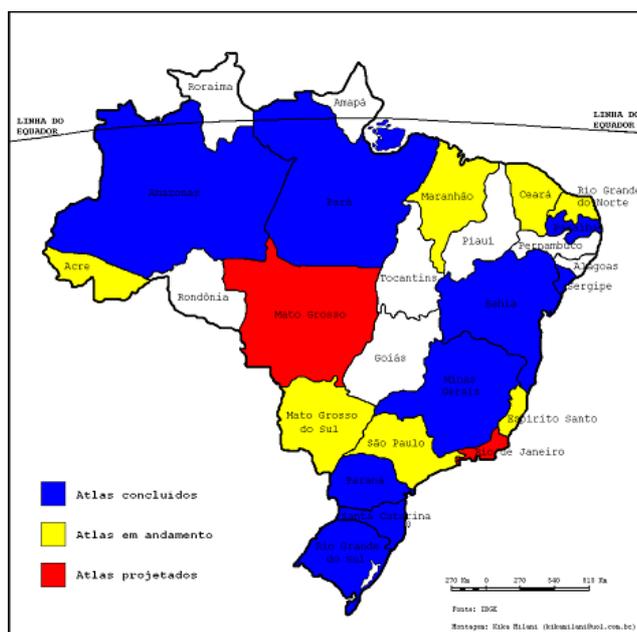
É importante que o município seja antigo, não somente pela data de emancipação, mas principalmente pela data de formação. Por exemplo, o município de Iúna, outro ponto do Ales, foi criado em 1890 e instalado em 1891, mas sua formação é ainda mais antiga. Além disso, o município escolhido deve estar preferencialmente isolado da capital e de outras microrregiões, pois o contato pode influenciar a língua. A sede do município de Ibitirama, por exemplo, está localizada a 236 km de Vitória. Esse município, além de estar geograficamente isolado das outras microrregiões, possui uma barreira física, a Serra do Caparaó, que dificulta as interferências externas.

Para que haja uma uniformidade na distribuição dos pontos escolhidos, um método interessante, utilizado no Ales, é a divisão do espaço a ser pesquisado em células, ou quadrículas. Isso permite que não haja muitos pontos em uma região e poucos em outra. No caso do mapa de células do Ales, cada quadrícula corresponde a um raio de cinco mil quilômetros quadrados. O último critério de escolha do ponto é essa divisão. Se há uma célula vazia, mesmo que a localidade não preencha aos critérios citados anteriormente, poderá ser escolhida. É importante acrescentar que os critérios para a escolha de um ponto

de inquérito e mesmo do tipo de informante depende dos objetivos estabelecidos para a pesquisa; nos trabalhos geolingüísticos atuais, os critérios para essa seleção não são os mesmos adotados pelos primeiros estudos produzidos pela Geolingüística.

Depois de completas todas essas etapas, e com o material já organizado e transcrito, os dados devem ser analisados e registrados em cartas. O Ales ainda não concluiu essa fase, mas existem no Brasil alguns atlas concluídos. No mapa abaixo, podemos observar como está o andamento dos atlas lingüísticos dos estados brasileiros.

Figura 1 – Mapa do Brasil mostrando a situação dos atlas lingüísticos



Devemos destacar que tanto a Dialetoлогия quanto a Sociolingüística possuem um importante papel no registro das variantes de qualquer língua. Uma vez que ignoramos tais variantes, significa que estamos trabalhando com uma visão centrada, ainda, no conceito de certo ou errado, cujas conseqüências didático-pedagógicas são bem conhecidas. Neste trabalho, as contribuições da Dialetoлогия estão sobretudo no método de pesquisa: a escolha da localidade; a elaboração dos questionários e os cuidados que devem envolver a execução da entrevista.

III. Educação e diglossia

1. O multilingüismo

O multilingüismo é uma situação de utilização de mais de uma língua. Pode se dar no nível individual ou social. No primeiro, uma pessoa domina mais de um sistema lingüístico. Nesse caso, o multilingüismo, segundo Clyne (1997, p. 301), é representado principalmente pelo bilingüismo, por ser mais comum pessoas utilizarem regularmente dois sistemas, embora haja aquelas, em menor quantidade, que utilizam mais de dois.

O problema da classificação individual de bilingüismo é que não há uma definição exata sobre o que é ser bilíngüe, já que esse termo pode implicar: que o falante tem a mesma competência para os dois sistemas em questão; que os dois sistemas foram adquiridos simultaneamente; ou ainda, por uma visão mais política, que as duas línguas podem ser usadas no mesmo contexto. O termo multilingüismo, quando se refere ao uso de mais de duas línguas também pode apresentar esses problemas conceituais, mas convencionou-se utilizá-lo como um termo genérico que se refere ao uso ou competência para o uso de mais de uma língua.

Quando falamos de multilingüismo no nível social, temos de distinguir, na concepção de Clyne (id, ibid), entre **oficial** e **de fato**. O multilingüismo é oficial quando mais de uma língua é utilizada nas atividades oficiais do Estado. É o caso da Suíça, cujas línguas oficiais são o alemão, o francês, o italiano, além do romanche, falado por apenas 1% da população suíça. Já no multilingüismo de fato, não se considera apenas a língua consagrada na constituição, mas sim a que as pessoas realmente usam para se comunicar. Raramente línguas oficiais e de fato coincidem perfeitamente, o que faz com que muitas vezes haja multilingüismo de fato, sem que ele seja oficial; é o que ocorre com o Brasil, como veremos mais à frente.

O caso do Canadá expressa bem essa disparidade entre multilingüismo oficial e de fato. Constitucionalmente, o Canadá é um país bilíngüe, possuindo o inglês e o francês como línguas oficiais. Porém, fora do contexto institucional, incluindo-se aí a instituição escola, grande parte das pessoas utiliza **ou** o inglês (maioria) **ou** o francês para se comunicar. Por outro lado, há muitas outras línguas não-oficiais faladas no Canadá, às vezes em grupos pequenos, levadas por imigrantes. Assim, como conclui Clyne (id, p. 302), “Canada, while officially a bilingual nation, is a de facto multilingual one”.

Vários fatores podem causar uma situação de multilingüismo social, como: a imigração, fator em que estão incluídas as várias línguas faladas no Brasil ao lado do português, trazidas por imigrantes europeus nos séculos XVIII e XIX; o colonialismo, como ocorre com o Timor Leste, onde o português (língua do colonizador) é oficial, mas a maioria da população fala o tétum, outra língua oficial de origem malaio-polinésia, ou uma das 35 línguas nativas faladas por grupos étnicos (REIS, 2001); as fronteiras entre países que falam línguas diferentes, como no caso dos estados do sul do Brasil próximos à fronteira com Uruguai, Paraguai e Argentina, onde algumas pessoas também falam espanhol.

Muitas vezes, em situações de multilingüismo as línguas envolvidas são usadas com diferentes funções sociais, ou seja, há uma especialização funcional das línguas. Além disso, os valores atribuídos socialmente às línguas não são iguais, e obedecem a uma hierarquia. Uma delas é considerada superior, tem maior prestígio social e é mais usada em situações formais e institucionais, enquanto a outra, considerada variedade baixa, é usada em situações informais. Essa situação de desequilíbrio caracteriza a diglossia, que abordaremos nas próximas páginas.

As questões que envolvem o multilingüismo não são pacíficas e não se restringem ao âmbito lingüístico. Na verdade, são muito mais políticas e sociais, e são marcadas pelo conflito. Nas palavras de Clyne (id, p. 303), “there is a constant tension between the forces of monolingualism and of multilingualism”. Há períodos em que o multiculturalismo, de modo geral, é visto como positivo, e outros em que a visão das pessoas em relação a ele é negativa. Utilizando os exemplos de Clyne (id, p. 304), no período entre as duas guerras mundiais, o multiculturalismo era considerado negativo, gerando xenofobia; e nos anos 60 e 70, a visão era mais positiva, influenciada por ideais de direitos humanos e igualdade social. Ainda hoje há tensões entre mono e multiculturalismo, e, muitas vezes, há intervenção externa nessa questão, em que se planejam políticas lingüísticas.

1.1. A língua oficial e outras questões políticas

“A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, como está posto no artigo 13 da Constituição Federal de 1988. É oficial porque é a língua usada em ações institucionais, no relacionamento dos cidadãos para o Estado e do Estado para os cidadãos. É também a língua do ensino, embora outras possam ser ensinadas na escola. Mas não é necessariamente a língua falada por todas as pessoas que compõem a nação. Assim, a língua portuguesa é a única língua oficial do Brasil, mas não a única língua

nacional, que são as efetivamente faladas na nação. Além das línguas indígenas, devemos destacar também as trazidas pelos imigrantes europeus dos séculos XVIII e XIX, muitas delas faladas até hoje em comunidades isoladas. Essas outras línguas representam outras identidades e outras visões de mundo.

As línguas indígenas vêm recebendo maior reconhecimento quanto à diversidade lingüística existente no Brasil e maior atenção do Estado no que diz respeito às medidas de preservação. A educação diferenciada aos índios – ministrada na língua materna da comunidade indígena e adequada ao processo de aprendizagem próprio, e assegurada pela Constituição Federal – demonstra isso. O Estado passa, então, a partir de 1991, a se envolver na escolarização das comunidades indígenas, que, até então, era feita pela Funai. “Outro fato marcante nesse sentido foi a promulgação, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), onde cerca de 90% da população é de indígenas e descendentes, da lei 145/2002, que cooficializa as línguas nheengatu, tukano e baniwa” (FONSECA, Iphan). Porém, nem todos os grupos lingüísticos têm esse mesmo reconhecimento por parte dos órgãos governamentais, embora atualmente já existam políticas de preservação do patrimônio imaterial, entre os quais se devem incluir as línguas.

Essa variedade de línguas faladas em determinados países faz com que sua denominação como nação seja, segundo Souza (1991, p. 34), errônea, visto que nação pressupõe compartilhamento lingüístico e cultural. Segundo esse autor, o convívio de diferentes idiomas em um mesmo país pode ser um incômodo para o governo, que tem o poder de minimizar esse problema através de leis, em defesa de um idioma e delimitação do uso de outro(s).

Porém, nem sempre restringir uma língua ao uso não-oficial é uma escolha política bem feita. Isso porque, se há em determinado território uma comunidade lingüística muito grande que fala outra língua que não possui o *status* de oficial, corre-se o risco de perder o território, o que implica perdas econômicas. Nas palavras de Souza (id, *ibid*): “banir simplesmente um idioma da oficialidade significa abdicar de uma região inteira que por sua unicidade cultural, jamais aceitaria submeter-se a semelhante situação de inferioridade”. Assim, na antiga União Soviética, se fosse adotado o russo como única língua oficial, 45% da população e 26% do território seriam excluídos. Na Bélgica, se fosse determinado como única língua oficial o francês, excluir-se-ia 40% da população, que não fala francês; e se, por outro lado, fosse fixado o neerlandês, a perda seria de cerca de 30%.

Então, a oficialidade ou não de uma língua, bem como a determinação de uma língua como oficial em detrimento de outras faladas em um país, são fatores estreitamente ligados a questões políticas. O caso do Paraguai exemplifica bem essa questão. Nesse país, há duas línguas oficiais: o espanhol, levado pelos conquistadores, portanto a de maior prestígio, e o guarani, dos habitantes nativos. Por ser a língua da elite, poderíamos pensar que a língua estabelecida como oficial seria o espanhol. Porém, justamente por interesse dessa elite, responsável pela independência do Paraguai, é que o guarani foi elevado à categoria de oficial, com o objetivo, segundo Souza (id, p. 35), de “garantir ampla participação da maioria populacional indígena na estruturação econômica”.

Mesmo sendo tão oficial quanto o espanhol, o guarani não é utilizado no Paraguai com as mesmas funções do espanhol; ou seja, “existem diferenças de tratamento entre ambos” (id, ibid). Essa discriminação social do guarani é velada, pois não há nenhuma especificação legal que indique isso. Podemos citar como exemplos dessa diferença de pesos os discursos oficiais, falados em espanhol quando envolvem apenas pessoas de classes dominantes, e bilíngües quando envolvem pessoas de classes populares, “mas o guarani não é utilizado em primeiro lugar” (id, ibid). Quanto ao ensino, o guarani é ensinado nas escolas, mas essa língua “pode ser dispensada em estabelecimentos de ensino freqüentados por elites, filhos de diplomatas, etc., embora o espanhol não possa ser excluído em circunstância alguma” (id, ibid).

Situação semelhante é a do Peru, que tem como línguas oficiais o espanhol e o quíchua. Esta última, falada pelos incas e amplamente utilizada por vários grupos, tornou-se oficial na década de 70 do século XX, mas ainda hoje possui restrições em determinados domínios, como na administração pública, por exemplo, “um cidadão peruano que pretenda dirigir-se por meio de um documento, em quíchua, deverá aguardar por mais tempo seu trâmite, uma vez que tal documento deverá ser vertido, no próprio âmbito administrativo, para a língua espanhola” (id, p. 36).

Esses dois exemplos mostram como o *status* de língua oficial nem sempre representa o mesmo valor para todas as línguas que possuem esse *status*, havendo, então, especialização funcional para as línguas oficiais envolvidas, o que caracteriza uma situação de diglossia, conforme abordaremos mais à frente.

1.2. Brasil: país multilíngüe

Antes da colonização européia e conseqüente entrada de línguas européias (entre as quais se destaca o português por ser a atual língua oficial), o Brasil já possuía uma riqueza

lingüística muito grande entre habitantes nativos. Eram várias as línguas faladas no território brasileiro, das quais ainda restam cerca de 180, segundo dados de Ilari e Basso (2006, p. 90). Essas línguas pertenciam a diferentes troncos lingüísticos, e estavam espalhadas por todo o território, mas foram, aos poucos, sendo dizimadas e homogeneizadas. Também se destacaram na história das línguas faladas no Brasil as trazidas pelos imigrantes europeus nos séculos XVIII e XIX.

Nas próximas seções, veremos mais detalhadamente esses dois momentos de multilingüismo no Brasil. Nosso objetivo é desmistificar a idéia de país unilíngüe difundida pela “ideologia aristocratizante” (SILVA, 2004, p. 65), que, segundo Silva (id, ibid), insiste em “desconhecer o Brasil pluriétnico, pluricultural, plurilíngüe”.

1.2.1. O multilingüismo no Brasil colônia

A primeira situação de multilingüismo presente no atual território brasileiro se deu muito antes da chegada dos colonizadores e não envolvia europeus, mas os nativos, que falavam muitas línguas, pertencentes a vários troncos lingüísticos. Durante o período colonial, a língua mais falada pelos habitantes da colônia não era o português, mas a língua geral de base indígena, conforme explicitamos em 1.3.1.3. O domínio de uso dessa língua era muito amplo, estando presente nas missões jesuíticas, “nas fazendas e no ambiente rural em geral (...), na casa dos senhores” (SILVA, 2004, p. 52), além de ser a língua das entradas. Por um ordenamento jurídico do Marquês de Pombal, em 1757, qualquer outra língua que não fosse a portuguesa (a língua geral, falada por toda a população, e o latim, entre os jesuítas) foi proibida, o que, segundo Silva (id, ibid), “marcou definitivamente o fim de um processo que poderia ter definido outro destino lingüístico para o Brasil”. Definiu-se o português como língua oficial, mas era um português com marcas próprias que o diferenciavam do português de Portugal.

Orlandi (2002, p. 24) atribui as diferenças lingüísticas entre o português brasileiro e o europeu às diferenças do processo histórico vivido por cada um. Um dos fatores de grande influência, segundo essa autora, foi a língua geral falada no Brasil nos séculos XVI e XVII. As marcas dessa língua não estão presentes na gramática do português atualmente falado no Brasil, mas tiveram implicações no ensino de escrita e fracasso escolar. Isso porque inicialmente a língua aqui falada era a língua geral, desprovida de tradição escrita. Então, “a relação do português de Portugal com a escrita (o latim, inicialmente, e depois o romance português) é determinada historicamente de forma totalmente diversa da do português do Brasil (latim escrito, língua Geral e português escrito)” (id, p. 23).

Esse passado lingüístico do Brasil também confere identidade lingüística e faz com que os sentidos simbólicos produzidos no português brasileiro e no europeu sejam diferentes: “há uma marca de distinção na materialidade histórica desses sistemas simbólicos que carrega o português brasileiro dos efeitos dessa composição de sentidos. Isto quer dizer que o brasileiro significa diferentemente do português ao significar em português” (id, p. 24).

1.2.2. O multilingüismo depois da chegada dos imigrantes

Os imigrantes europeus que vieram para o Brasil nos séculos XVIII e XIX trouxeram consigo suas respectivas línguas, instaurando uma nova situação de multilingüismo. Muitas delas ainda são faladas em comunidades pequenas, em que os descendentes preservam também aspectos culturais dos imigrantes. Segundo Silva (2004, p. 66), o multilingüismo costuma ser colocado em posições marginalizadas quando as línguas não estão na mesma posição social. Porém, essa realidade deve ser levada em consideração, sobretudo quando se trata das questões de ensino.

Como já afirmamos anteriormente, os grupos indígenas vêm recebendo maior atenção do Estado no que diz respeito à manutenção de sua cultura e utilização de sua língua no processo educacional, com seus direitos garantidos na Constituição Federal. Grupos de imigrantes, por outro lado, “não tiveram ainda na Constituição de 1988 a oportunidade de ser considerados no processo educacional” (id, *ibid*).

No início da imigração, o Estado adotou uma política de não-intervenção na educação das crianças estrangeiras e filhas dos imigrantes. Essa tarefa ficava a cargo dos pais, que, muitas vezes, mantinham escolas comunitárias para que seus filhos aprendessem a escrever e frequentassem a escola. As crianças, então, aprendiam apenas sua língua materna, e se alfabetizavam nessa língua. Porém, essa política passou a não funcionar depois de certo tempo, pois o Estado não podia manter total controle sobre os atos dessas pessoas, passando, então, a interferir nas questões educacionais e de uso da língua. O que determinou essa mudança de postura foi a ampla participação de alguns imigrantes que moravam nas áreas urbanas em movimentos sindicais e anarquistas no início do século XX, e principalmente o fechamento de escolas de imigrantes, no governo de Getúlio Vargas (RENK, 2005, p. 08).

Foram impostas restrições ao uso das línguas trazidas pelos imigrantes, para controlar melhor as ações realizadas por esses grupos. Por exemplo, em 1921, criou-se uma lei que “permitia ao país expulsar os imigrantes considerados indesejáveis” (ILARI; BASSO,

2006, p. 81). O presidente Getúlio Vargas, no período que antecedia a Segunda Guerra Mundial, foi o responsável por algumas dessas restrições, como a “proibição de alfabetizar em outra língua que não o português (1939)” (id, ibid). O auge da discriminação em relação a outras línguas e tentativa de extermínio foi a construção de cadeias destinadas a abrigar presos que tivessem cometido um crime muito comum em situações de multilingüismo: falar línguas maternas diferentes do português em público.

Segundo Ilari e Basso (id, ibid), essa tentativa de extermínio das línguas não-oficiais através da proibição do uso, para falar em público ou para a alfabetização, “era ao mesmo tempo um bloqueio à cultura e à memória e fazia-se em nome do princípio altamente discutível de que, para construir a grandeza de um país, é preciso silenciar a língua e a memória de quem não pertence à maioria étnica” (id, ibid). Apesar dessa marginalização do multilingüismo, até hoje grupos de descendentes de imigrantes mantêm a cultura trazida pelos antepassados, e continuam falando sua língua, quase sempre como língua materna.

O principal efeito da imigração no português do Brasil não se revela apenas em influências na língua, restritas ao léxico, ou seja, os empréstimos, ou a questões fonéticas, mas sobretudo na cultura, com a presença de manifestações culturais em várias partes do Brasil. Na visão de Ilari e Basso (id, p. 82), as línguas dos imigrantes, mesmo que esses representavam uma parcela populacional elevada, não influenciou aspectos gramaticais do português, porque “quando as línguas dos imigrantes europeus chegaram aqui, o português do Brasil já era uma língua **standardizada e gramatizada**” (id, ibid).

Quando falamos que as influências das línguas de imigração não influenciaram a gramática do português, estamos nos referindo ao português de modo geral, mas isso não significa que não tenha havido produções faladas ou escritas em um português fortemente marcado por outras línguas, como é o caso do poema “Sodades de Zan Baolo”, de Juó Bananére, escrito em um “português italianado” – usando a expressão de Ilari e Basso (id, ibid) – em que marcas do português falado pelos italianos são transpostas para a escrita.

Na visão de Ilari e Basso (id, p. 83), essa língua “deixa a desejar”, já que elementos presentes na escrita são provenientes da fala dos italianos, como a “má utilização das vogais nasais”, o uso de expressões próprias ou a concordância nominal diferente. Os autores chegam a caracterizar a palavra-chave do refrão (*figlia*) como “decepcionante” e “artificial”, devido ao fato de essa palavra não ser nem italiana, nem portuguesa. Na verdade, não é artificial, nem fabricada, mas uma influência fonética da língua materna sobre o léxico da língua aprendida, processo que ainda ocorre, de maneira bastante freqüente, em comunidades multilíngües.

1.2.2.1. O multilingüismo atual no Brasil

Apesar de todas as políticas de homogeneização lingüística, ainda restam no Brasil muitas outras línguas além da oficial, faladas por grupos restritos a determinadas comunidades e regiões geográficas. Em geral, as pessoas desses grupos são bilíngües, falando duas línguas, das quais uma é o português. Ilari e Basso (id, p. 87) caracterizam essa situação como bilingüismo, mas, como há assimetria funcional entre as línguas, preferimos a denominação diglossia, conforme veremos mais à frente. Por enquanto, vamos chamar de multilingüismo como um termo genérico que indica a utilização de mais de uma língua, abarcando tanto o bilingüismo quanto a diglossia.

Inicialmente, podemos abordar o multilingüismo que ocorre em regiões fronteiriças, envolvendo o uso corrente de mais de uma língua. É importante lembrar que as fronteiras políticas de um país não são fronteiras culturais ou lingüísticas. Sendo assim, as línguas faladas de um lado e de outro da fronteira avançam uma em direção à outra, e alguns falantes em determinado raio próximo à fronteira falam essas duas línguas, visto que se trata de uma zona de transição.

O Brasil faz fronteira lingüística com o francês e línguas crioulas de base francesa, da Guiana Francesa; o inglês da Guiana; o holandês, hindustani, javanês e chinês, de Suriname; e o espanhol, dos países hispânicos (id, ibid). No Brasil, a região onde mais ocorre multilingüismo decorrente da língua falada no país vizinho são os Estados do sul do Brasil, que representam as regiões de fronteiras mais povoadas. Alguns de seus habitantes falam tanto o português quanto o espanhol, e há também influências do espanhol no português que eles falam. Já as outras fronteiras se encontram em locais muito pouco povoados em ambos os lados, devido às barreiras físicas naturais (floresta, rio); por isso, o contato entre falantes do português com as línguas utilizadas em tais países é quase inexistente.

O multilingüismo também pode ser decorrente de grupos lingüístico-culturais que se encontram isolados em algumas partes do território. Podemos incluir aí os negros dos quilombolas, as comunidades indígenas e grupos de imigrantes. Eles formam ilhas de multilingüismo, cercadas pelo grupo dominante unilíngüe. Segundo Ilari e Basso (id, ibid), houve um tempo em que essas comunidades eram “ilhas aloglotas”, já que constituíam “comunidades de fala não-portuguesa, cercadas por todos os lados pelo português” (id, ibid). Mas a política de homogeneização e proibição de outras línguas, difundida no período da Segunda Guerra Mundial, levou essas comunidades a se tornarem multilíngües, adotando também o português.

Em geral, existem três estágios pelos quais regiões em situação de multilingüismo podem passar: inicialmente, pode-se falar apenas a língua não-portuguesa, como ocorreu com várias vilas fundadas por imigrantes; depois, os falantes passam a ser multilíngües, dominando os dois sistemas; e, por fim, a língua não-oficial pode desaparecer, sendo substituída pela oficial. Esses três estágios não seguem sempre esse percurso, muitas comunidades podem já começar multilíngües, e, mesmo que seja uma tendência grupos minoritários serem assimilados pelos majoritários, nem sempre o multilingüismo acaba.

Existem comunidades multilíngües provenientes de quilombolas ou grupos de negros formados depois da abolição da escravatura, que são hoje ilhas bem fechadas às “influências externas, por questões de autodefesa” (id, *ibid*) e proteção de seus traços culturais e identitários. Um exemplo desse tipo de comunidade é a de Cafundó, que se localiza no município de Salto do Pirapora, em São Paulo. A língua falada por seus membros é chamada “língua do Cafundó”, tem a gramática do português e o léxico da língua quimbundo (Angola). Essa comunidade não é a única remanescente com multilingüismo sob influência de línguas africanas, há outras em Minas Gerais, Mato Grosso e Bahia (id, p. 88).

O multilingüismo também está presente entre os remanescentes de comunidades indígenas, representadas por cerca de 350 mil pessoas, que falam uma das 180 línguas indígenas ainda existentes (id, p. 90), algumas delas com apenas 100 falantes aproximadamente, e muito poucas com mais de 15 mil falantes.

Em diferentes escalas, o multilingüismo é uma realidade brasileira, que está presente em diferentes comunidades, como nas regiões de fronteiras, em grupos de imigrantes, indígenas e quilombolas, em várias partes do território.

2. Multilingüismo, etnicidade e identidade lingüística

Quando pensamos no conceito de etnia, normalmente o associamos ao de raça, mas é importante estabelecer claramente o limite entre esses dois conceitos. A etnicidade é uma divisão de pessoas, que são agrupadas de acordo com afinidades culturais, lingüísticas, religiosas, de nacionalidade, de tradição e também de fatores biológicos. A raça, por outro lado, é uma divisão mais específica, que leva em conta apenas a genética, fatores como a cor da pele e a estrutura física; porém, como essa denominação soa preconceituosa, tem-se utilizado o termo *etnia* no lugar de *raça*.

A caracterização de um grupo étnico pode ser feita por pessoas de fora do grupo, através de semelhanças culturais, lingüísticas ou raciais que o diferencie de outras

comunidades humanas, ou pessoas que se identificam com determinadas características comuns a outras pessoas. Neste último caso, é importante a questão da identidade, que está relacionada ao sentimento de pertença que as pessoas têm em relação àquele grupo.

Originalmente o termo *etnicidade* tinha um caráter bem negativo. Segundo Fishman (1997, p. 328), essa palavra tem origem no grego *ethnos* e era usada no século III associada a atribuições mal-vistas e indesejáveis na época, como o paganismo, algo que não era “neither Christian nor Jewish” (id, ibid). Essa carga negativa também existia no termo *ethnicity* quando começou a ser usado no século XVI no inglês. No inglês moderno (assim como no português brasileiro atual), por uma extensão de significado, esse termo passou a designar algo exótico, em algumas expressões, como “comida étnica”, “música étnica”, “roupa étnica”.

Segundo Fishman (id, ibid), antes da Segunda Guerra Mundial não se usava em inglês *ethnicity*, mas *race*, tanto para designar aspectos biológicos, quanto a origem dos imigrantes (franceses, ingleses, alemães etc.). Depois da guerra, pela associação do termo *race* ao Nazismo, *ethnicity* passou a substituí-lo. Como *ethnicity* englobava apenas os grupos de imigrantes, também começou a ser difundido o termo *culture* com relação à caracterização antropológica, já que abarcava também os grupos não imigrantes, como os negros e os ameríndios.

Embora haja divergências em relação à denominação dos agrupamentos humanos, é inquestionável que eles existem, e se dão por diversas similaridades, como religião, origem e, principalmente, pela língua, a partir da qual ocorre a formação de comunidades lingüísticas. Para Fishman (id, p. 330): “as they naturally must at least as long as large numbers of monolinguals exist, then their languages become both symbolic of as well as a basis for that grouping”.

Porém, a ligação entre linguagem e etnicidade é variável, porque a própria etnicidade varia de acordo com cada situação. Então, este não é um ponto inquestionável, possui diferentes visões. Segundo Fishman (id, ibid), alguns acreditam que é a língua o fator base de identificação, enquanto outros conferem à língua uma menor importância; nesse caso, a identidade étnica é determinada por outros aspectos, e a língua é marginal e opcional. Por este último ponto de vista, a ligação entre língua e etnicidade é condicionada por “social, contextual, and historical circumstances” (id, ibid).

Na visão de Fishman (id, ibid), se no contato intragrupal, a ligação entre língua e etnicidade não é consciente, nas relações intergrupais, intensificadas com a modernização, ela vai ser ressaltada e se tornar mais consciente. Isso ocorre devido a uma maior

competição entre os grupos, e pelo “weakening of traditional life in the face of cultural influences that are experienced as ‘supra-ethnically’ modern” (id, ibid). Assim, a relação entre língua e etnicidade é não só a base para ações sociais, como também a responsável pela transformação de grupos étnicos em nacionalidades.

Similar à ligação entre língua e etnicidade é a ligação entre língua e religião (id, p. 331). Isso porque é através da língua que os preceitos religiosos são veiculados; além disso, a religião é um importante fator de identificação de determinado grupo. Essa tríade (língua-etnicidade-religião) é responsável pela idéia de língua associada à alma ou ao espírito da nacionalidade. Fishman (id, ibid) apresenta exemplos que mostram essa associação: o japonês tem, para os japoneses, “a close connection with people’s spirit”; o africâner, língua de origem holandesa falada em países da África, é descrito por seus falantes como “holy to us”; o francês em Quebec é, na visão de quebequenses, “intimately linked to our faith... to all that is dear to us, to all that is sacred” (id, ibid).

Enquanto Fishman (1997, p. 330) trata da ligação entre língua e etnicidade, Tabouret-Keller (1997, p. 317) trata da ligação entre língua e identidade lingüística. Para esse autor (1997, p. 315), a língua e a identidade de um falante são inseparáveis. Para ilustrar essa afirmação, o autor utiliza o exemplo da diferenciação entre gregos e não-gregos na Grécia antiga, que se dava através da língua: os que emitiam sons como *barbarbar* – na verdade, sons incompreensíveis para os gregos – eram identificados como bárbaros (não-gregos, por não compartilharem a mesma língua). A caracterização de tal grupo como bárbaro é muito mais que um simples rótulo; nas palavras de Tabouret-Keller (id, p. 316), “*they are different from us and that we are different from them*”.

Outro exemplo citado por Tabouret-Keller (id, p. 317) de como associamos uma pessoa a determinado grupo através da língua ou variedade lingüística que ela fala é a passagem bíblica mostrada a seguir: na Judéia Antiga, houve uma guerra entre os habitantes de Galaad e os de Efraim. Os galaaditas, liderados pelo guerreiro Jefté, ocuparam os vaus do rio Jordão, ou seja, partes mais rasas que podiam ser transpostas a pé ou a cavalo. Uma palavra era usada como senha, pois sua pronúncia servia para identificar os inimigos, como está expresso no seguinte fragmento, retirado do livro bíblico de Juízes, do Velho Testamento:

Galaad ocupou os vaus do Jordão, e cada vez que um fugitivo de Efraim queria passar, perguntavam-lhe: “És tu efraimita?” Ele respondia: “Não”. – 6 “Pois bem, diziam eles então, dize: Chibólet.” E ele dizia: “Sibólet”, não podendo pronunciar corretamente. Prendiam-no logo e o degolavam

junto aos vaus do Jordão. Naquele dia pereceram quarenta e dois mil homens de Efraim (Juízes 12: 5,6)

A linguagem, então, estabelece identidades, tanto socialmente, como no exemplo acima, quanto individualmente, e as características que identificam grupos ou indivíduos se apresentam nos níveis fonético, lexical, sintático e também nos nomes das pessoas³. Na visão de Tabouret-Keller (1997, p. 317), uma das razões que explicam essa forte ligação entre língua e identidade está relacionada à psicologia humana, e ocorre através da repetição de comportamentos de outros, com os quais o indivíduo se identifica.

Como um grupo social e sua língua estão fortemente ligados, muitas vezes as organizações do poder se apropriam das características que identificam esses grupos, principalmente a língua, como instrumento de dominação mais eficaz. Assim acontece com a língua oficial, de expressão do Estado e da lei e também a língua do ensino; essa língua é imposta sobre a variedade – nos casos de colonização, sobretudo – e serve para indicar força e poder do grupo que os detém; ou seja, há, nos modernos Estados-nação, uma intervenção do Estado na “idealized union of language and identity” (id, p. 319).

Nesses casos, o nome da língua é não só um rótulo que indica específicas características estruturais, lexicais, fonológicas, morfológicas, funcionais e pragmáticas, como também a expressão de poder de determinado grupo, conforme expressa a seguinte afirmação de Tabouret-Keller (id, p. 320):

French is not only the name of a territory, of the people who live there, of the language that is supposed to be spoken by them, it is also by constitution the language of the citizen of the State of France, including overseas territories such as Martinique and Guadeloupe.

As questões envolvendo língua e identidade, bem como o sentimento de pertença étnica, são ainda mais marcantes quando se trata de uma situação que envolve o multilingüismo, pois é através desse sentimento que, muitas vezes, a língua do grupo minoritário se mantém, sendo passada de uma geração à outra.

3. Bilingüismo e diglossia: diferentes situações de multilingüismo

Tanto a diglossia quanto o bilingüismo pressupõem a utilização de duas línguas. O bilingüismo ocorre quando essas são utilizadas regularmente, ou seja, dois sistemas

³ Tabouret-Keller (1997, p. 317) apresenta o seguinte exemplo, que mostra como um nome de pessoa pode identificar um indivíduo. O trecho a seguir foi falado em francês por uma aluna, cuja mãe é alemã, com uma colega de escola: “It’s my first name that spoils everything. Nobody pays attention, and as soon as the teacher calls my name at beginning of the year, Bang! Those who don’t know me say, ‘what name is this?’ And I have to say my mother is German”.

lingüísticos coexistem em uma mesma comunidade de fala (TARALLO e ALKMIN, 1987, p.12). O bilingüismo pode ter várias causas, que são de natureza histórico-social, como a migração de pessoas de grupos étnicos diferentes para uma mesma região e a conquista armada que resulta em colonização, por exemplo (ibid).

Jim Cummins (2004), pesquisador da Universidade de Toronto, em seu artigo *Língua mãe das crianças bilíngües: por que é importante para a educação*, trata da exclusão das marcas lingüísticas e culturais de grupos minoritários nas situações de bilingüismo, analisando escolas da América do Norte e Europa. Para ele, as diferenças lingüísticas provocadas pelo bilingüismo são vistas no ambiente escolar como um problema, porque ameaçam a identidade da sociedade, em que prevalece a cultura do grupo majoritário. As medidas adotadas visam a solucioná-lo da forma mais “eficaz”: a exclusão, que pode se dar de diferentes maneiras:

Ao passo que grupos neofascistas defendem a expulsão dos imigrantes (exemplo: em áreas de moradia e educação largamente segregadas), grupos mais liberais defendem a assimilação dentro dessa sociedade principal. Entretanto, “assimilação” é, de muitas formas, similar a “exclusão”, de modo que ambas as orientações têm o propósito de fazer o “problema” desaparecer. (CUMMINS, 2004, p. 02).

Ambos os procedimentos supracitados impedem que uma cultura diferente da oficial seja preservada, já que os membros que a portam são forçados a deixá-la e a se adequarem à cultura oficial. Isso não precisa necessariamente ocorrer de forma direta; a discriminação do diferente também contribui para que sua cultura seja exterminada. Como afirma Cummins:

Políticas “assimilacionistas” em educação desencorajam estudantes a manter suas línguas maternas. Se os estudantes retêm sua cultura e língua, então eles são vistos como menos capazes de se identificar com a cultura em prevalência e aprender a língua principal da sociedade. (id).

Então, por uma questão de aceitação, muitas vezes o aluno deixa de ser bilíngüe, dotando somente a língua oficial. E isso vale também para as outras manifestações culturais e religiosas.

No Brasil, a exclusão também ocorre, mesmo que não haja a pressão declarada de grupos neonazistas para expulsar imigrantes e seus descendentes, como descrito por Cummins. E ela se dá em grande parte no ambiente escolar, não só pelos colegas, como também pelos professores, que muitas vezes não tiveram uma formação que desenvolvesse uma consciência de acolhimento à diversidade.

Quando o bilingüismo envolve uma hierarquia entre as duas línguas, ou seja, uma língua é mais privilegiada do que a outra, passa a se chamar diglossia, que é a “compartimentalização de cada um dos dois sistemas com vista a suas funções sociais” (TARALLO e ALKMIN, 1987, p. 12).

Uma comunidade se encontra em situação diglössica quando, pela visão de Ferguson (apud TARALLO e ALKMIN, 1987, p. 68), há uma hierarquia entre duas variedades, uma alta e outra baixa. A variedade alta, no nível funcional, é usada formalmente nos registros escrito e oral, e ainda, “coloca-se como principal veículo literário” (TARALLO e ALKMIN, 1987, p. 68), enquanto a variedade baixa é mais usada em situações informais. Como exemplo de comunidades diglössicas, Ferguson cita, entre outras, o Haiti, que tem como língua alta o francês-padrão e como língua baixa, o crioulo (id, p.69).

Hamel (1988, p.51) define a diglossia “como parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes [...] y prácticas discursivas dominadas”. Esse processo pode ser resolvido por dois modos: o deslocamento, que consiste na substituição da língua dominada pela dominante por razões sócio-históricas, ou a resistência, que ocorre quando a língua dominada se consolida (id, ibid).

Em geral, essas duas variedades possuem diferenças na forma de aquisição. Normalmente, a variedade baixa é adquirida no contato familiar, enquanto a variedade alta é, muitas vezes, aprendida quando a criança entra na escola. Hamel, analisando diglossia entre o espanhol (variedade alta A) e línguas indígenas (variedade baixa B), afirma:

En el contexto sociolingüístico de la diglossia nos interesa investigar si existe una distribución nítida entre las lenguas A y B, de manera que B se adquiere exclusivamente como lengua materna y A se adquiere (proceso no dirigido) o se aprende (proceso dirigido) como segunda lengua. O si, por el contrario, existen familias que socializan a sus hijos en español como primera lengua, aunque siga hablando la lengua indígena entre adultos (HAMEL, 1988, p. 60).

Segundo Schiffman (1997, p. 206), em muitas comunidades em situação diglössica, a variedade alta é controlada por uma pequena parcela da população, e a variedade baixa goza de menos prestígio social do que a primeira. Portanto, as pessoas que têm apenas o domínio da variedade baixa encontram-se em situação de desprestígio social.

3.1. Contato e conflito lingüísticos

O contato lingüístico é caracterizado pela coexistência de duas ou mais línguas em determinada comunidade, o que pode ser gerado por diferentes motivos: pela proximidade

entre localidades que falam línguas diferentes (normalmente regiões de fronteiras); pela utilização, além da língua oficial, de línguas *autóctones*, que, no caso do Brasil, são representadas pelas línguas indígenas (MORELO; OLIVEIRA, 2006); pela transferência de um grupo de falantes, que carrega consigo sua língua, chamada de *alóctone* ou língua de imigração; ou ainda por motivos profissionais. O Brasil encontra-se em uma situação de multilingüismo, conforme vimos anteriormente, portanto, há em seu território, formas diferentes de contato lingüístico. Podemos citar a fronteira com os países de fala espanhola, além da utilização de 180 línguas autóctones e 30 alóctones (dados do Ministério da Cultura, 2007).

Na visão de Nelde (1997, p. 289), o contato entre culturas diferentes, em especial o contato lingüístico, normalmente está relacionado à ocorrência de uma situação conflituosa, pois implica a coexistência de identidades étnicas diferentes, o que nem sempre se dá de forma harmoniosa. Pode haver, então, vários graus de conflitos gerados pelo contato: tensões competitivas, que podem avançar para conflitos mais intensos, e, em casos mais extremados, à violência. Porém, nem sempre essa situação de conflito, entendida como uma convivência não-harmoniosa, chega a esses pontos. Nelde (id, ibid) chega a considerar exagerada a afirmação de alguns sociólogos de que todo contato gera conflito.

O conflito lingüístico pode estar associado a um conflito político. Nelde (id, p. 290) cita como exemplo o caso do Canadá, onde a língua dominante é o inglês, embora o francês também seja língua oficial. Nesse caso, os cargos públicos, em especial os de governo, normalmente serão ocupados por falantes da língua dominante; assim, a autoridade, seja ela administrativa, política ou econômica, será controlada pelo grupo que fala a língua dominante.

Em situações de conflito lingüístico, o grupo em desvantagem, que pode ser numericamente mais fraco ou estar psicologicamente enfraquecido pelo próprio conflito (id, ibid), pode desencadear três tipos de reações: a renúncia aos anseios sociais; assimilação pelo grupo dominante; ou ainda a resistência, que ocorre mais entre grupos numericamente dominantes e que possuem valores tradicionais em relação à sua história e cultura. O conflito lingüístico é mais manifesto quando há diferença em relação à estrutura social dos grupos lingüísticos envolvidos – como ricos e pobres, de zona urbana e rural, nativos e imigrantes – e a língua utilizada para a sua relação é a do grupo dominante; nas palavras de Nelde (id. ibid): “the dominant group requires its own language as a condition for the integration of the rest of the population”.

Nelde (id, p. 291) ressalta que o conflito do qual estamos falando não ocorre entre línguas, e sim entre os falantes delas, embora a língua possa ser o centro de gravidade do conflito. Assim, o conflito lingüístico está relacionado a uma incompatibilidade social, étnica, religiosa ou cultural, e pode ocorrer em qualquer lugar onde se dê o contato lingüístico.

Os conflitos podem ser de dois tipos: o natural e o artificial. O primeiro ocorre quando os conflitos são tradicionalmente existentes entre maiorias e minorias nativas, como o que ocorre no Canadá entre os falantes de francês e os poucos nativos. Esse conflito pode se agravar se os grupos envolvidos intensificarem as diferenças a partir de fatores ideológicos. Além disso, a aparente paz existente entre as diferentes comunidades lingüísticas “can easily be threatened when the banner of language is hoisted as defining symbol of a people” (id, p.293).

Nelde (id, ibid) cita como exemplo de conflitos agravados por outros fatores além do lingüístico a situação de Belfast (a capital da Irlanda do Norte) e Connemara (um distrito no oeste da Irlanda). Nesse caso, a língua não é a única causa do conflito, há também o agravante ideológico, já que um dos grupos é urbano, protestante e possui bastantes postos de trabalho, e o outro é rural, católico e com alta taxa de desemprego.

Já o conflito artificial é motivado por questões políticas e de interesses econômicos. Nas palavras de Nelde (id, p. 294): “Artificial language conflict occurs especially when, motivated by the need for rapid international communication, politically influential economic powers export their languages (and their resulting socioeconomic influence) to their trading partners”.

O planejamento lingüístico e o ensino de determinada língua estrangeira podem ser provocados por conflitos artificiais. Assim, a língua estrangeira ensinada em determinada comunidade lingüística pode estar relacionada aos interesses que se tem com o ensino dessa língua. Por exemplo, em Estrasburgo, cidade que hoje pertence à França, mas que foi alemã desde o fim da Guerra Franco-Prussiana (em 1871) até o fim da Segunda Guerra Mundial (1919), as escolas secundárias têm substituído o ensino do dialeto alemão, língua materna dos falantes, pelo do inglês como primeira língua estrangeira. O dialeto alemão passou a ser ensinado como segunda língua estrangeira somente para crianças acima de 12 anos. Como consequência dessa política, o alemão está se perdendo, já que os novos membros da comunidade só o entendem; muitos não o falam mais.

4. Educação intercultural

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que seja abordada na escola como tema transversal a pluralidade cultural, para que o aluno possa conhecer as diferentes culturas que o cercam e tenha uma postura de acolhimento. Porém, como afirma Fleuri (2001, p. 131), no artigo *Desafios à educação intercultural no Brasil*, há pouquíssimos estudos sobre esse assunto, restringindo-se a algumas pesquisas sobre aldeias indígenas e alguns grupos étnicos.

Para esse autor, a globalização promoveu o contato de muitas culturas, que passaram a se mostrar muito mais próximas. Por isso, fez-se necessária a afirmação de dois sentimentos: o de *identidade* e o de *pertença étnica*, que englobam semelhanças com o grupo – ou seja, a identificação – e diferenças em relação a ele (id, ibid). A *pertença étnica* diz respeito à aceitação pelo indivíduo da cultura na qual está inserido. O desconhecimento das comunidades culturais, que ocorre devido às poucas pesquisas, pode prejudicar esse processo, principalmente porque, como afirma o autor, para que haja esses sentimentos, é preciso que haja interação, reciprocidade.

Fleuri (id, ibid) indica que o direcionamento às realidades diferentes na educação foi iniciado por Paulo Freire, de 1960 a 1964, partindo de um ponto de vista diferenciado sobre o processo educacional, que deixa de ser visto como via de mão única, dando espaço a uma visão mais ampla. Entretanto, essas idéias renovadoras foram abolidas com o regime da ditadura militar; após o Golpe de 1964, a educação foi homogeneizada, e o contato de culturas no ensino deixou de ser empregado.

Analisando a constituição dos grupos que formam determinada comunidade cultural, pode-se depreender a presença de um *monoculturalismo*, em que os grupos partilham de uma mesma cultura, o que, para o autor, é uma “visão essencialista, universalista e igualitária” (id, p. 132), pois não permite diferenças, sendo estas excluídas. Podemos perceber o monoculturalismo não somente na escola, mas também em outros âmbitos, como o televisivo; os apresentadores de telejornais, por exemplo, muitas vezes passam por sessões com fonoaudiólogos para perderem suas marcas regionais. É importante lembrar que o monoculturalismo dentro de um grupo não é necessariamente negativo, já que isso demonstra o sentimento de identidade e *pertença*, mas passa a ser negativo quando representa a aceitação e valorização de apenas um grupo cultural.

O outro tipo de contato é o que leva em conta a diversidade cultural, o *multiculturalismo*. Essa visão apresenta duas faces: por um lado, permite a formação de identidades culturais, mas por outro, promove a exclusão dos grupos culturalmente

minoritários. É o que ocorre, por exemplo com um aluno de etnia negra em um meio onde só há alunos brancos, ou com alunos de outras procedências étnico-culturais. Então, para que não ocorra a exclusão, é necessário que a pluralidade cultural seja discutida na escola, como propõem os PCNs. Conforme o tipo de contato entre culturas diferentes, Fleuri (id, ibid) faz a seguinte divisão:

- **Multi ou pluriculturalismo:** “grupos de culturas diferentes coexistem sem necessariamente interagirem entre si” (id, p. 137). Por exemplo, os grupos de preferências por estilos musicais diferentes, como rock e sertanejo.
- **Transculturalismo:** ocorre quando há traços que são comuns em diferentes culturas (id, p. 138), como ocorre com marcas lingüísticas não padrão que estão presentes tanto no rural quanto no urbano (PONTES e TAKACHI, 2002, p. 08).
- **Interculturalismo:** pressupõe que os grupos estabeleçam interação (id, ibid). Historicamente, a primeira relação intercultural e interétnica no Brasil se deu com a mistura de portugueses, negros e índios (id, p. 134).

Na educação, a diferença entre interculturalismo e multiculturalismo está na intencionalidade da escola de pôr ou não em interação essas culturas. Na visão do multiculturalismo, entende-se a cultura como algo a ser aprendido, como um conteúdo de uma disciplina curricular. Já no transculturalismo, levam-se em conta visões de mundo diferentes sobre a realidade, pois se considera o sujeito, ou seja, não diferencia culturas, mas pessoas de culturas diferentes (id, ibid). Tanto o inter quanto o transculturalismo sugerem uma relação de troca entre os sujeitos, por isso são mais proveitosos, principalmente para o ensino. Como afirma Fleuri (id, p. 133), “em nível das práticas educacionais a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes”.

No contexto europeu, houve uma proposta educacional, em que se procurou formular planos para o acolhimento ao imigrante e para a aceitação da diferença (id, p. 135). Isso porque alguns fatores propiciaram o aumento da produção de xenofobia nos países ricos, tais como o reverso dos processos migratórios (houve uma época em que existiam mais emigrantes da Europa, atualmente são mais imigrantes, que saem de seus países para buscar melhores oportunidades nos países europeus) e o maior fluxo internacional, ampliados com a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, para o autor (id, p. 136), há uma perda de identidade e uma “fusão sincrética” violentas. Ele atribui isso à globalização e ao

problema da dominação externa, que levam à imposição de uma cultura.

Na concepção de Fleuri (id, p. 137), é importante mostrar essa dimensão intercultural na educação para a formação de autoconsciência e para promover discussões sobre identidade / alteridade, mas sem que haja choque ou que seja uma experiência traumática para os alunos. Também é importante desenvolver na escola a polemização dos preconceitos (racial, social, sexual, entre outros), para que não continuem se reproduzindo, e as perspectivas inter e transcultural podem ajudar nisso.

Para Nanni (apud FLEURI, 2001, p. 140), para que haja de fato uma educação intercultural, é preciso mudar três pontos no sistema escolar: promover a efetivação da igualdade de oportunidades, não permitindo o tratamento dos grupos minoritários como “cidadãos de segunda categoria” (FLEURI, 2001, p. 140); reformular os livros didáticos e adotar também outros instrumentos, pois, em geral, os materiais são elaborados para atender à cultura “oficial e hegemônica” (id, ibid), e possuem muitas vezes um caráter “preconceituoso e discriminatório” (id, p. 141); a última medida proposta por ele é formar e qualificar os professores, permitindo que eles saibam lidar com a educação intercultural de modo satisfatório.

Fleuri (id, ibid) introduz, para fazer novas abordagens sobre a educação intercultural, o conceito de epistemologia: “um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo” (id, p. 142). O que mais ocorre não só na educação como também em outras áreas é a epistemologia baseada no pensamento cartesiano, que apresenta apenas dois opostos, não considerando outros estágios. Outra forma de epistemologia, contrária a essa, é a complexa, que também é chamada de sistêmica, global ou ecológica (id, p. 143). A epistemologia complexa permite que haja o interculturalismo, já que é multidimensional, por isso, tem grande importância na educação. Para Fleuri (id, ibid), “a educação intercultural, na perspectiva epistemológica da complexidade, pode ser entendida como o desenvolvimento de *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais” (id, p. 146).

O processo educacional não se dá apenas pela aquisição de conhecimentos e armazenamento de informações. Essa é uma visão muito reducionista. Na verdade, a educação acontece em três níveis lógicos de relação (id, p. 147): individual, ligado à relação do indivíduo com as informações; contextos culturais, que dizem respeito à atribuição de sentidos, de acordo com cada indivíduo, a essas informações; e relações interculturais, “que articulam as diferentes lógicas inerentes às distintas culturas em

relação” (id, ibid).

O papel do educador diante da diversidade é colocar em contato essas culturas, pois, como vimos, a educação não se concretiza pelo conteúdo somente, mas também pelas relações, e esse contato propicia a circulação e a diversificação das informações. Assim, o professor deve ter isso em mente para propor novas formas de educação, considerando o multiculturalismo, o interculturalismo e o transculturalismo, e não deixando espaço para os preconceitos.

IV • Língua, ensino e Lingüística Aplicada

1. Língua oral e língua escrita

As modalidades oral e escrita são muitas vezes concebidas dicotomicamente como opostas, sendo a escrita a que possui, em nossa sociedade, maior prestígio social. Marcuschi (2007, p. 16) questiona essa posição, que ainda persiste em alguns círculos do saber, apresentando a fala e a escrita como entidades formais inseridas em manifestações mais amplas, a oralidade e o letramento, que são práticas sociais em que a fala ou escrita estão envolvidas.

O letramento está associado a todas as situações em que se insere a escrita. As pessoas que participam das diversas práticas sociais mediadas pela escrita podem ser consideradas letradas, mesmo as que são analfabetas mas que são capazes, por exemplo, de reconhecer o valor das cédulas, de identificar as linhas de ônibus, ou mesmo de diferenciar os produtos pela marca. Nas palavras de Marcuschi (id, p. 25): “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa dos eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”.

O domínio da língua escrita é desejável, já que está associado a posições sociais menos desfavorecidas. Muitos dos problemas do chamado Terceiro Mundo são, muitas vezes, relacionados às altas taxas de analfabetismo, o que confere à escrita, como afirma Rosalind (2005, p. 22), “um pesado ônus de expectativa”, por, supostamente, elevar as condições sociais. Assim:

O letramento é o catalisador universal: o economista o vincula ao progresso econômico; o historiador das idéias, à preeminência intelectual; o antropólogo, à transição da sociedade primitiva para a avançada; o historiador do nacionalismo, ao desenvolvimento do Estado-nação. Esporadicamente, quase toda característica do mundo ocidental moderno está vinculada intimamente ao letramento (id, p. 27).

Para Marcuschi (2007, p. 17), essa idéia equivocada de que a língua escrita é superior à falada deriva do modo de aquisição de cada uma delas: aprendemos a falar a partir do contato com pessoas que falam, e esse processo se dá fora da escola, em contextos informais. A escrita, por outro lado, é aprendida, na maioria das vezes, em contextos formais, no ambiente escolar, e através de um processo direcionado de ensino (id, p. 18).

Rosalind (2005, p. 29) acredita que há exemplos na história da humanidade que comprovam que a posição otimista associada ao letramento nem sempre se confirma: “Se o letramento é essencial para o progresso social e econômico, por que há indícios, nas cidades industriais do século XIX, justamente em áreas bem avançadas economicamente, de decréscimo da taxa de alfabetização e escolaridade mais fraca?” (id, ibid). Isso nos mostra que não podemos acreditar que o domínio da língua escrita é a solução para todos os problemas.

O oposto seria igualmente equivocado: acreditar na supremacia da língua falada sobre a escrita, por aquela ter surgido primeiro em qualquer sociedade, ou por nem todos os povos dominarem a escrita, enquanto todos dominam a fala. O que há, segundo Marcuschi (2007, p. 17), é uma primazia cronológica da fala, o que não se traduz em superioridade.

Por ser a fala anterior à escrita, não se pode afirmar, porém, que a escrita pretende representar a fala precisamente. Na verdade, cada uma das modalidades possui suas particularidades, que as tornam expressivas e comunicativas dentro dos recursos de que dispõem. Muitos fenômenos da fala, a linguagem corporal e gestual envolvida na comunicação oral e a prosódia, não se permitem representar na escrita. Por outro lado, aparecem na escrita recursos gráficos de ênfase, diferenciação ou destaque, tais como cores e tamanhos de letras, imagens etc. (id, ibid).

Do ponto de vista sociolingüístico, tanto a fala como a escrita podem apresentar variações, mas algumas formas variantes são específicas de uma das modalidades. O exemplo seguinte, apontado por Votre (2004, p. 54), ilustra essa questão: na escrita, é comum o uso do verbo *haver* impessoal conjugado no plural (como em “Houveram pessoas que reclamaram da comida”), e na fala, existe uma tendência muito grande, pouco recorrente na escrita, de se construir enunciados enfáticos com itens deslocados para a esquerda, como ocorre em “O Brizola, ele é populista mesmo”. Em geral, a fala costuma ser mais sensível à variação, porque na escrita há uma pressão homogeneizante maior, entre outros motivos, por se tratar de um processo de aprendizagem quase sempre controlado pela escola.

Assim, não servem para diferenciar fala e escrita fatores como eficácia comunicativa ou potencial cognitivo, já que “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2007, p. 17). O que deve diferenciá-las de fato são as práticas sociais em que estão envolvidas.

Fala e escrita pertencem de fato a domínios diferentes, por isso, não podemos negar que apresentam características próprias, já que são formas diferentes de utilização da linguagem. Não devemos, com isso, atribuir um maior valor a uma das duas modalidades, pois, como podemos ver nas palavras de Marcuschi colocadas no parágrafo anterior, tanto a fala como a escrita podem ser suficientemente comunicativas dentro da função que objetivam cumprir.

Na visão de Marcuschi (2007, p. 41), não podemos conceber dicotomicamente fala e escrita como categorias opostas; os diversos gêneros existentes estão dispostos em um *continuum*, que possui em um extremo a fala e em outro a escrita. Cada extremo ocupado por gêneros prototípicos de cada modalidade. Assim, uma conversa informal pode ser classificada como pertencente ao domínio da fala, e um artigo científico, por exemplo, ao domínio da escrita. Mas no meio do *continuum*, encontram-se os gêneros que apresentam características de ambos os domínios. Podemos citar a apresentação de um telejornal, cujo meio de produção é o sonoro, mas com concepção discursiva escrita. Nesse caso, o texto produzido não apresenta características prototípicas da fala, por ser pautado na escrita. O mesmo ocorre com os discursos políticos e palestras. Por outro lado, as conversas em *chats*, por exemplo, têm meio de produção gráfico, mas são pautados na oralidade.

Besnier (apud ROBERTS; STREET, 1997, p. 170) também defende a idéia de *continuum* para a definição da fala e da escrita. O autor considera insustentável a “grande divisão” entre fala e escrita e acredita que essas modalidades devem ser entendidas por seu contexto social de oralidade e letramento.

Roberts e Street (id, p. 185) acreditam que oralidade e letramento não podem ser tomados isoladamente, mas um em função do outro, pois são práticas sociais. Partindo desse pressuposto de que fala e escrita, bem como as práticas sociais de oralidade e letramento estão interligadas, buscamos neste trabalho analisar como os aspectos da fala podem influenciar a escrita.

Bortoni-Ricardo (2007, p. 251) considera problemática a transição entre a cultura predominantemente oral e a predominantemente letrada e a define como a causadora do maior problema de transculturalidade existente no Brasil, pois provocam, nos termos da autora, uma apartação social, na medida em que “o percentual de brasileiros que transitam com segurança nos domínios sociais onde se instalaram as culturas letradas é ainda vergonhosamente baixo” (id, ibid). Dados relacionados à alfabetização no Brasil comprovam isso. A escola deveria prover a amenização dessas diferenças, mas não o faz

com “a urgência e a competência que se impõem” (id, ibid), dadas as altas taxas de analfabetismo e evasão escolar.

Segundo dados apontados por Bortoni-Ricardo (id, p. 240), a taxa de analfabetismo no Brasil é maior que a de muitos outros países da América do Sul. Houve uma queda de 1992 a 2002, mas não muito significativa (8,1% na zona rural e 3,3% na zona urbana), se considerarmos que durante esse intervalo o sistema educacional sofreu melhorias. Atualmente, o número de analfabetos na zona rural é de 27,7%, e na zona urbana, de 9,1%. Mas levando em consideração o analfabeto funcional, que é o “indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (id, p. 241), as estatísticas crescem assustadoramente: segundo o Instituto Paulo Montenegro, apenas “26% da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade são plenamente alfabetizados” (id, ibid).

Esses dados mostram a dificuldade de transição da cultura oral para a letrada, citada anteriormente, e evidenciam a “pouca produtividade do ensino da leitura e da escrita nas nossas escolas” (id, p. 243). A escola deveria promover a inclusão da população na cultura letrada, principalmente os estratos menos favorecidos, que, pela condição social de exclusão, têm mais carências, mas os dados apresentados comprovam que essa inclusão é parcial, já que uma parcela muito grande da população não é alfabetizada, ou, quando é, encontra-se em situação de analfabetismo funcional, não participando plenamente das práticas letradas, portanto, não fazendo completamente a transição da cultura de oralidade para a cultura de letramento.

No caso específico do grupo social em questão neste trabalho, temos o agravante do bilingüismo. Na maior parte dos casos, a língua da cultura de oralidade das crianças é o pomerano, e a transição para a cultura de letramento torna-se ainda mais difícil, pois significa também integrar-se à cultura de oralidade do português.

No tópico seguinte, apresentamos as relações entre fala, escrita e ensino, e quais dificuldades, a partir dessas relações, uma criança bilíngüe, em especial, pode encontrar na aprendizagem do código escrito, levando em consideração o fato de que na maioria das vezes a criança não domina a língua da qual está aprendendo o código escrito, realizando, então, uma dupla tarefa.

1.1. Fala, escrita e ensino

Aprender a ler e a escrever significa dominar o sistema de escrita, que, como vimos, apresenta características próprias, que se diferenciam da fala. O nosso sistema de escrita é alfabético ortográfico, o que significa que utilizamos um grupo definido de letras, para, simbolicamente, representar os sons da fala (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 30). Como não há um casamento monogâmico entre sons e letras – utilizando a metáfora de Lemle (1998, p. 18) – ou seja, não há uma letra para representar cada som, tampouco um som pode ser representado por apenas uma letra, utilizamos as regras ortográficas, que definem apenas uma forma de representar cada palavra.

Para Zorzi (1998, p. 19), a aprendizagem da língua escrita causa muitas dificuldades na criança, pois se trata da aquisição de um novo código, o que se assemelha à aprendizagem de uma nova língua. Então, quando a criança se inicia nesse processo, a ortografia, que compreende os problemas mais observados pela escola e pela família, não deve receber a maior preocupação.

Muitas vezes, a criança não domina ainda a ortografia, e utiliza, entre as letras de que dispõe, a que, na sua opinião, melhor se encaixa na escrita de determinada palavra. Como a fala é a realidade vivida pela criança desde o primeiro ano de vida, quando começa a falar as primeiras palavras, é na fala que se baseia para escrever, e nem sempre a representação escrita que ela escolheu para essa palavra é a representação ortográfica. Nesse caso, ocorre o que Cagliari (1997, p. 30) chama de transcrição fonética, porque escreveram como falam.

As crianças, segundo o autor, costumam demonstrar uma grande consciência lingüística de sua fala ao escrever dessa forma, já que as transcrições são “feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente” (id, p. 31). Isso comprova que o processo de aprendizagem não deve ser passivo; nas palavras de Zorzi (1998, p. 20), “aprender a escrever não se reduz a associar letras e sons”.

A escola, em geral, não leva em consideração essa consciência lingüística que o aluno demonstra ao escrever da forma como fala, e diagnostica todas as trocas de letras como discriminação auditiva, ou ainda discriminação visual, quando escreve letras espelhadas, gerando muitas vezes outra letra, como *b* e *d*. Em resumo, a criança, por essas questões, costuma ser tachada como incompetente, enquanto não se leva em conta que ela traz consigo muitos conhecimentos adquiridos antes de chegar à escola, como a consciência lingüística de que fala Cagliari.

Se a criança é de uma classe baixa, e falante de uma variedade estigmatizada do português, seus problemas são ainda maiores, porque os conhecimentos lingüísticos que ela tem são desprezados, por serem considerados errados. O aluno que fala uma variedade de prestígio – o dialeto da escola, nas palavras de Cagliari (id, p. 35) – terá mais facilidades na apropriação do sistema de escrita, não por ser mais capaz, mas por, ao se apoiar na pronúncia das palavras, não transpor para a escrita realizações não-padrão, como *craro* (claro) ou *pobrema* (problema).

Além disso, uma questão de ordem socioeconômica deve ser considerada: crianças que falam o dialeto da escola normalmente são provenientes de classes mais favorecidas, em que os eventos de letramento são mais freqüentes, e desde cedo têm contato com a escrita, manuseando livrinhos de história, ou mesmo vendo os pais lerem o jornal.

Esses dois tipos de aluno são avaliados pela escola da mesma forma, e em comparação ao aluno falante de uma variedade de maior prestígio, o falante da variedade estigmatizada será considerado inferior, porque não conseguiu alcançar os mesmos rendimentos do outro grupo de alunos. E daí vêm os rótulos negativos, atribuídos pela professora, pelo colega, e mesmo pelo próprio aluno, que se considera inferior e acaba, muitas vezes, abandonando a escola.

Se os falantes de variedades não-padrão do português sofrem preconceitos e não são bem compreendidos pela escola em relação ao seu processo de aprendizagem, o quadro é ainda pior com os alunos que aprendem o português como língua estrangeira, porque sua são falantes de outra língua materna, como os informantes desta pesquisa, e muitas vezes aprendem o português na escola. Além da influência da variedade lingüística desprestigiada utilizada, como no exemplo apresentado no parágrafo anterior, tem-se ainda, nesse caso, a influência da língua materna, que deixa marcas no português falado pelos descendentes, e na escrita, como buscamos mostrar com esta pesquisa.

Na visão de Cagliari (id, p. 30), além da transposição da fala para a escrita, que ocorre quando o aluno, em vez de utilizar a forma ortográfica na escrita, utiliza uma forma que representa o modo como ela pronuncia, pode ainda fazer a transposição da escrita para fala, quando o aluno lê uma palavra artificialmente baseando-se no código escrito, por exemplo quando a criança lê a palavra *disse* “dizendo duas sílabas de duração igual”. Esta última transposição é potencialmente mais perigosa do que a primeira, porque se na escrita fonética a criança revela uma enorme consciência lingüística, na leitura imitando a escrita ortográfica, o aluno mostra que o conhecimento que adquiriu é mecânico, denunciando

ainda a falha do método de alfabetização pelas sílabas, quando na verdade usará um sistema alfabético, e não silábico para escrever.

Ambas as atitudes de transposição demonstram falta de domínio real das divisas de cada uma das modalidades. Na visão de Cagliari (id, p. 31), para que o ensino de português tenha sucesso, os alunos precisam saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita – além dos entremeios entre as duas modalidades, já que, como vimos com Marcuschi (2007, p. 33), a relação entre fala e escrita não é dicotômica. Falar e escrever são atividades diferentes que envolvem a língua, por isso estão muito ligadas, mas têm “uma realização própria e independente nos usos da língua” (CAGLIARI, 1997, p. 30), por isso a definição dos domínios de cada modalidade é tão necessária.

2. Fonética e fonologia: princípios básicos

A fonética e a fonologia são duas áreas da lingüística. Ambas as denominações são formadas a partir da raiz grega *phon*, que significa som, voz. No seu surgimento, no final do século XVIII, o termo fonologia era usado para indicar os estudos dos sons da fala, que hoje estão sob o campo de atuação da fonética, e “só a partir de 1928 passou a ter o sentido que tem hoje” (CALLOU; LEITE, 2005, p. 12). Atualmente, a fonética é a disciplina responsável pelos sons da língua efetivamente falados, independentemente de serem ou não distintivos, enquanto à fonologia cabe estudar os sons que são distintivos.

Lyons (1987, p.71) apresenta o estudo do som como possuindo uma grande importância, inclusive superior ao estudo de outros meios de produção, como a escrita, pois o som é “o meio natural primeiro da linguagem humana” (id, ibid). A fonética se ocupa desse estudo, mas a ela interessa não qualquer som, e sim os sons de “meio fônico”, que são aqueles produzidos pelo aparelho fonador. Já a fonologia, para ele, “é uma das partes do estudo e da descrição dos sistemas lingüísticos, sendo outra a sintaxe, e outra a semântica” (id, ibid).

Mesmo com domínios definidos e objetos diferentes, a fonética e a fonologia são disciplinas interdependentes. Isso porque para se determinar se uma unidade é ou não distintiva é preciso partir da realidade fonética. Callou e Leite (2005, p. 11) apresentam a identificação da fonética como a ciência da substância, e da fonologia como a ciência da forma. A menor unidade da primeira é o som da fala, ou fone, e da segunda, os fonemas, que são unidades distintivas.

Abaixo tratamos especificamente de cada uma dessas áreas da lingüística, mostrando suas características e objetos individualmente.

2.1. Fonética

2.1.1. Os estudos fonéticos desde a Antigüidade

Vimos que a fonética é a disciplina da lingüística responsável por estudar os reais sons da fala. Como os estudos lingüísticos inicialmente estavam centrados na escrita, a fonética não teve o mesmo nível de desenvolvimento das outras áreas. No texto intitulado *O advento da fonética*, Câmara Jr. (1979, p. 62) faz um histórico dos estudos fonéticos, anteriores e posteriores ao seu início, apontado como o século XIX, sobretudo a partir da segunda metade. Nesse momento, essa disciplina sofre um notável avanço, “com o advento de um estudo completo de fonética” (id, ibid).

Segundo Câmara Jr. (id, ibid), os estudos envolvendo a fonética eram fracos entre os gregos, pois a ênfase era dada à escrita – já que a fala era, para eles, uma atividade corporal, comparada à de andar – e seus estudos lingüísticos se pautavam na relação entre as palavras e as coisas, se esta era natural ou arbitrária, com forte base filosófica; além disso, havia uma preocupação normativa entre os estudiosos da literatura de proteger a língua grega de corrupções, permitindo a contemplação da literatura clássica, já que, como afirma Azeredo (2000, p. 17), “a língua falada cotidianamente nos centros do helenismo era considerada corrompida”. Suas observações acerca da fonética eram superficiais, pois partiam da audição; então os gregos só percebiam as distinções captadas pelos seus ouvidos. Por outro lado, como afirmam Callou e Leite (2005, p. 48), “deve-se a Platão um primeiro embrião de classificação dos sons, ao colocar em grupos distintos as vogais e as consoantes do grego, e dentre estas, separar as oclusivas das contínuas”.

Os gramáticos romanos adaptaram os postulados da gramática grega em vários aspectos. Segundo Weedwood (2002, p. 34), foi através dos latinos que muito da gramática grega chegou até nós, já que a gramática grega, em sua época, foi mais utilizada no Oriente grego que no Ocidente: “foi através dos gramáticos romanos da Antigüidade tardia que a doutrina gramatical grega, filtrada pela língua latina, se incorporou à tradição ocidental dominante”. Segundo Azeredo (2000, p. 17), o caráter filosófico e pedagógico da gramática grega permaneceu entre os latinos, e também na Idade Média. Em relação aos estudos sobre os sons, os romanos também adotaram postulados gregos, mas não conseguiram adaptá-los coerentemente aos traços do latim.

Na Idade Média, a ênfase foi dada ao latim, a língua da Igreja. Como o latim era uma língua estrangeira para “os novos convertidos da Irlanda, Inglaterra, dos países de língua alemã, da Escandinávia e da Europa Oriental” (id, p. 50), foram criadas as primeiras

gramáticas descritivas, baseadas na forma, para facilitar a aprendizagem do latim. O material de exemplificação eram as passagens bíblicas, que substituíam os exemplos da literatura clássica romana. Devido a esse trabalho ser essencialmente pautado na escrita, a fonética não foi levada em consideração nos estudos.

Os séculos XVII e XVIII assistem a alguns avanços nos estudos que consideravam os sons, decorrentes de dois acontecimentos. Um deles foi a maior atenção dada às línguas estrangeiras, das quais interessavam – no que diz respeito à fonética – as diferentes pronúncias. Essa tendência de se estudar línguas estrangeiras já existia, ocasionada pelo contato, cada vez maior, entre diferentes línguas, com os avanços tecnológicos, que permitiam que o homem se deslocasse para destinos mais distantes. No início, restringia-se à escrita. Os estudiosos buscavam compilar gramáticas “em benefício de estrangeiros, mais do que de falantes nativos” (id, p. 71), para auxiliá-los a aprender determinada língua.

As gramáticas também começaram a ser escritas com o objetivo de mostrar que os vernáculos, línguas derivadas do latim vulgar, também possuíam regras de funcionamento, podendo ser sistematizadas, assim como as línguas clássicas. Um exemplo disso foi a gramática escrita em 1578 pelo alemão Johannes Claius, com o objetivo de contrariar o senso comum de que “a língua alemã era extremamente difícil e não sujeita a quaisquer regras gramaticais” (id, p. 72).

Os estudos lingüísticos tinham, então, forte vinculação religiosa. No século XVI, por exemplo, circulavam traduções do Pai-nosso para 22 línguas da Europa. No século XVII, também foi comum a tradução da Bíblia para vários idiomas. Essas traduções foram importantes fontes de material, juntamente com dicionários, para os estudos de línguas estrangeiras.

A partir da descrição das línguas vernáculas, buscou-se também registrar os sons dessas línguas. No mundo oriental, os hebraicos já haviam desenvolvido uma classificação dos sons segundo seu ponto de articulação: guturais, palatais, linguais, dentais e labiais. Isso serviu de estímulo para as descrições dos sons das línguas vernáculas. A descrição articulatória feita por alguns gramáticos hebraicos era bem detalhada, mas “a maioria dos gramáticos nunca foi além da rotineira atribuição de cada letra a uma ou outra daquelas categorias” (id, p. 80). Outro fator que contribuiu para o avanço da fonética nos séculos XVII e XVIII foi o desenvolvimento dos estudos biológicos da linguagem. A pesquisa sobre os órgãos fonadores “propiciou o progresso do conhecimento fonético” (CAMARA JR., 1979, p. 62).

No início do século XIX, a fonética passou por maiores avanços, com a descrição dos sons do sânscrito pelos gramáticos hindus, que chegaram a abarcar a questão das mudanças fônicas das palavras, que ocorrem em ocasião dos ambientes em que elas se encontram. Identificaram mudanças internas, que se dão dentro das palavras, e externas, “sofrida[s] pelas palavras antes de pausa ou em contato umas com as outras” (id, ibid). A grande contribuição desses estudiosos foi a descrição dos sons através da abordagem articulatória, baseada na observação dos órgãos fonadores, e não na percepção auditiva, como faziam os gregos.

Nesse período, a preocupação dos estudiosos da linguagem era estudar línguas desconhecidas antigas e decifrar sistemas pré-alfabéticos, como a escrita cuneiforme dos persas, um tipo de escrita feita com argila modelada em objetos com formato de cunha; os hieróglifos egípcios, tipo de escrita sagrada utilizada, inicialmente, nas paredes dos templos e túmulos; as inscrições rúnicas, “um sistema de escrita comum às tribos germânicas da antigüidade e que os alemães haviam abandonado quando da sua conversão ao cristianismo” (id, p. 64).

A escrita pré-alfabética é aquela anterior à utilização do sistema alfabético. Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 30), esse sistema consiste na representação, por meio de símbolos, dos sons da fala; por isso é principalmente fonográfico, já que representa a linguagem partindo de seus sons, e não a partir da idéia veiculada através de determinada palavra, fator que caracteriza a escrita ideográfica, que era o tipo utilizado nos sistemas pré-alfabéticos. Como não partia de sons, mas de idéias, vários estudos eram feitos para decifrar esse tipo de escrita. Tais trabalhos de decifração foram de grande importância para a fonética, pois, para transpor esses sistemas à escrita alfabética, os estudiosos tinham que encontrar símbolos para representar sons desconhecidos a eles. Foi a primeira noção de transcrição fonética, destacando-se o livro *Alfabeto Padrão* (1863), de Richard Lepsius (CÂMARA JR., 1979, p. 64).

Em meados do século XIX, tiveram grande destaque os estudos biológicos da linguagem, que contribuíram grandemente para a fonética. Esse tipo de enfoque era um reflexo do período, em que as atenções se voltaram para as ciências naturais, tendência amplificada pela Teoria da Evolução de Charles Darwin, e publicação, em 1859, de seu livro *A origem das espécies*. Nas palavras de Câmara Jr. (id, ibid): “A fonética se desenvolveu nos meados desse século através de um estudo biológico da linguagem, no momento em que as ciências naturais ganhavam impulso decisivo”.

O primeiro estudo de descrição fonética foi realizado pelo alemão N. K. Rapp, na década de 1830, que tentou descrever a evolução das línguas da Europa com base na fisiologia. Porém, na época, o estudo dos órgãos fonadores estava se desenvolvendo e se encontrava ainda incompleto. Por isso, o trabalho de Rapp foi, na concepção de Câmara Jr (id, ibid), prematuro.

Os avanços da fonética gerados pela extensão dos conhecimentos fisiológicos da fala foram desenvolvidos por físicos e biólogos, em estudos “paralingüísticos”, dos quais se destacam os seguintes estudiosos, que desenvolveram pesquisas envolvendo a voz humana (id, p. 65): Helmholtz, sobre a produção das vogais; Czermak, sobre a importância das pregas vocais na produção dos sons e do véu palatino para a formação de sons nasais; Brücke e a análise articulatória das línguas européias; Bell e as descobertas a respeito da posição da língua e arredondamento dos lábios na articulação dos sons, além da proposta de uma transcrição fonética. Deve-se destacar o trabalho do alemão Eduard Sievers, que foi o responsável pela criação da disciplina fonética, que passa ao domínio dos estudos da linguagem, e não da fisiologia.

Vários estudos de fonética das línguas européias atuais foram realizados, o que deu suporte para entender as línguas européias antigas, principalmente aspectos relacionados à sua pronúncia. Isso contribuiu para os estudos de gramática comparada, em que se buscavam as semelhanças – que já se sabia existir – entre o sânscrito, “a antiga língua dos livros sagrados da cultura indiana, já não mais falada e preservada apenas na escrita” (WEEDWOOD, 2002, p. 104), e o grego e o latim.

Embora a fonética já estivesse no domínio dos estudos da linguagem, na prática não era uma área completamente definida, como afirma Câmara Jr. (1979, p. 66): “Os lingüistas estavam conscientes do caráter natural da fonética e não sabiam como lhe dar um tratamento lingüístico verdadeiro”. Por isso, a fonética era tida como uma disciplina auxiliar da lingüística e estava entre as ciências naturais e lingüísticas, indefinição que permaneceu até a década de 1920.

A partir desse período, houve a independência entre som e letra. O conceito de som da fala separado do das letras da escrita foi feito pela fonética, que criou um sistema para representar fielmente os sons da fala, a *transcrição fonética*, de que trataremos mais à frente.

2.1.2. Os três tipos de fonética

A fonética – disciplina lingüística que estuda os sons da fala – compreende três abordagens diferentes, cada uma concentrada em um dos mecanismos envolvidos no processamento da fala: a produção, a transmissão e a percepção dos sons.

A **fonética acústica** é aquela cujo foco de interesse está nos “efeitos acústicos da onda sonora produzida pela corrente de ar em sua passagem pelo aparelho fonador” (CALLOU; LEITE, 2005, p. 15). Para as análises dessa área, normalmente realizadas em laboratórios especializados, são utilizadas várias técnicas e aparelhos.

Pela necessidade de aparelhagem específica e conhecimentos de física, a fonética acústica não é muito estudada na lingüística, estando mais no campo de atuação da física. Os lingüistas costumam preferir as análises articulatórias, já que estas partem do falante, o que não significa que as análises fonéticas sejam apenas fisiológicas. Nas palavras de Callou e Leite (id, ibid):

a maior utilização da fonética articulatória se deve à relativa simplicidade com que pode ser aplicada, em contraposição à fonética acústica, a qual exige um aparelhamento mais dispendioso, pouco acessível em países em desenvolvimento, ao lado de um conhecimento de física, fato pouco comum aos estudiosos da área de letras e lingüística.

Algumas das técnicas e aparelhos utilizados pela fonética acústica são as seguintes: *espectrogramas*, gráficos que indicam variação de intensidade e frequência dos sons. Nas consoantes oclusivas surdas ([p], [t], [k]), por exemplo, aparece no gráfico um espaço em branco, “correspondente ao momento de total obstrução à corrente de ar” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 134). Para Medeiros e Demasi (2006, p. 07), o espectrógrafo, o aparelho que faz os espectrogramas, é o mais importante para os estudos da fonética acústica, já que funcionam como uma “‘fotografia’ da fala”.

Abaixo se encontra um espectrograma (figura 2) em que se compara a pronúncia de “tias” e “lingüística”, pronunciadas por uma pessoa que não costuma usar o chamado “s chiado”, ou seja, palatal. Assim, “mesmo aqueles que vêem o “chiado” como característica alheia à sua fala, não conseguem deixar de palatalizar o /t/ e, curiosamente, também o /s/, em palavras terminadas em “ístico/a” tais como lingüística, místico, dístico, eucarístico” (ALBANO, 1999). O espectrograma apresentado mostra que em “lingüística” o /s/ foi pronunciado como palatal, e o /t/, como africada, também palatal, fatos evidenciados “por ruídos fricativos cujos picos de energia se iniciam numa frequência bem mais baixa do que o do /s/ de tias” (id, ibid).

Figura 2 – Espectrograma – comparação entre vogal oral e nasal

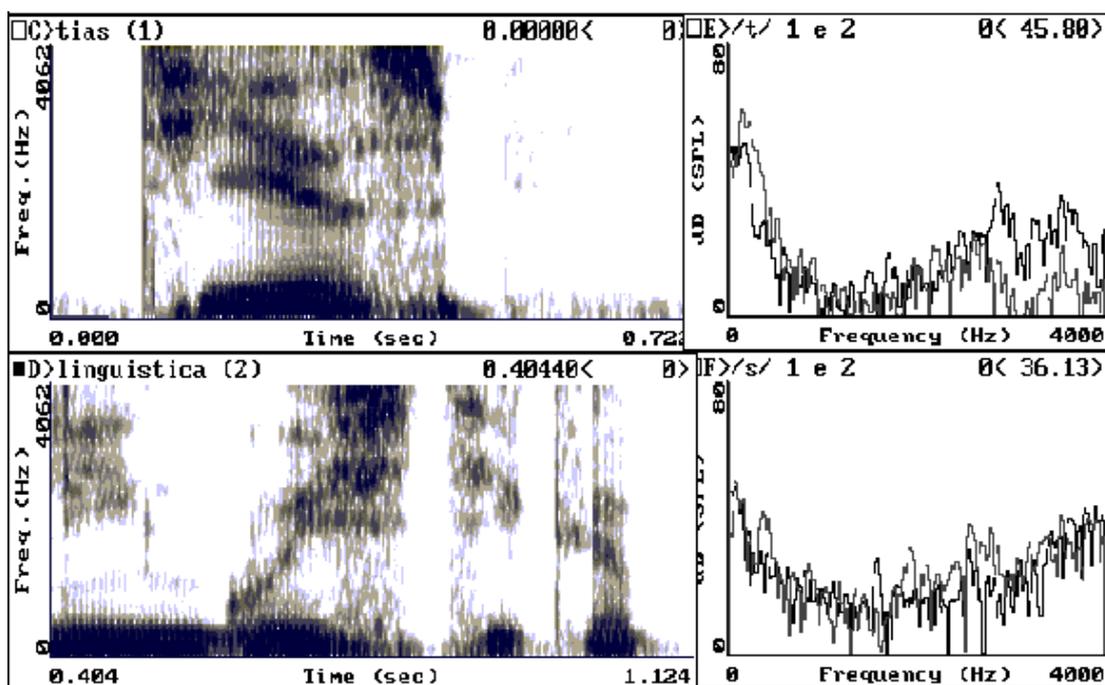


Figura 4 - Pronúncias não-palatalizadas (c: tias) e palatalizadas (d: linguística) de /t/ e /s/ por um mesmo sujeito de grupo dialetal não-palatalizador. Comparar espectros (e; f)

Outro aparelho importante para os estudos da fonética acústica é o quimógrafo, que é utilizado para indicar fatores relacionados à onda sonora, e seu comportamento físico. Na visão de Medeiros e Demasi (2006, p. 02), é um “instrumento que desenha uma onda a partir de um sinal de pressão”, e veio para substituir o osciloscópio, também utilizado para avaliar as ondas sonoras. Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 138), a finalidade dos estudos quimográficos é mostrar “o comportamento da corrente de ar oral e nasal, as vibrações das pregas vocais e, às vezes, até a forma da onda acústica”.

Devemos citar ainda os palatogramas ou palatografias, que são obtidos por meio da colocação de placas de acrílico do palato duro. Essas placas indicam o local exato tocado pela língua na produção de um som. Como se centra nos órgãos articuladores, a análise por meio dos palatogramas pertence ao campo de atuação da fonética articulatória. Seu objetivo é indicar o ponto de articulação dos sons. Abaixo podemos ver os palatogramas de algumas consoantes do português (MEDEIROS E DEMASI, 2006, p. 06):

Figura 3 – Palatogramas das consoantes constrictivas alveolar e palatal



a) consoante fricativa pós-alveolar surda [x] b) consoante fricativa alveolar surda [s]

Temos ainda a perspectiva **auditiva** da fonética, que se baseia na percepção dos sons pelos ouvintes. Para Callou e Leite (2005, p. 15), a fonética auditiva se ocupa do “estudo das impressões acústicas e de suas interpretações no processo de decodificação”. Fazem parte de seu domínio como o aparelho auditivo capta os sons, e os mecanismos cerebrais para a decodificação deles.

A **fonética articulatória**, também chamada de fisiológica, ocupa-se dos estudos relacionados à produção dos sons pelo falante. Faz parte de seu campo de atuação o funcionamento do aparelho fonador, bem como as modificações por que passa a corrente de ar para que determinado som seja produzido. Então, esse ramo da fonética é responsável pelo amplo processo chamado *fonação*, que são “os diversos estados da glote e conseqüente excitação acústica da corrente de ar ao passar pelas cordas vocais” (CALLOU; LEITE, 2005, p. 20).

A caracterização das consoantes de acordo com o ponto e o modo de articulação e o papel das pregas vocais (consoante surda e consoante sonora) também faz parte da fonética articulatória, já que, para fazê-la, levamos em consideração aspectos anatômicos, que tomam por base o falante, envolvidos na produção dos sons.

As constatações feitas pela fonética não servem apenas à lingüística. Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 139) afirmam que os estudos desse ramo são “indispensáveis para quem lida com os elementos sonoros da linguagem”. Esses autores listam várias aplicações da fonética em diversas áreas. Destacam-se sua importância para a medicina, por exemplo, nas “cirurgias que envolvem membros do aparelho fonador” (id, ibid); na fonoaudiologia, para o tratamento dos distúrbios da fala; e também para a “Engenharia de Telecomunicação (telefonia, aparelhos de sons), para as Artes Cênicas e Cinematográficas, e, é claro, para as Ciências da Linguagem” (id, ibid).

2.1.3. O aparelho fonador

Os seres humanos se caracterizam, entre outros fatores, pela capacidade de falar – e também de escrever – que é fruto de muitas discussões dos lingüistas a respeito de ser ou

não uma capacidade inata. O aparelho fonador é um conjunto de órgãos que tornam possível que o homem se comunique através da fala.

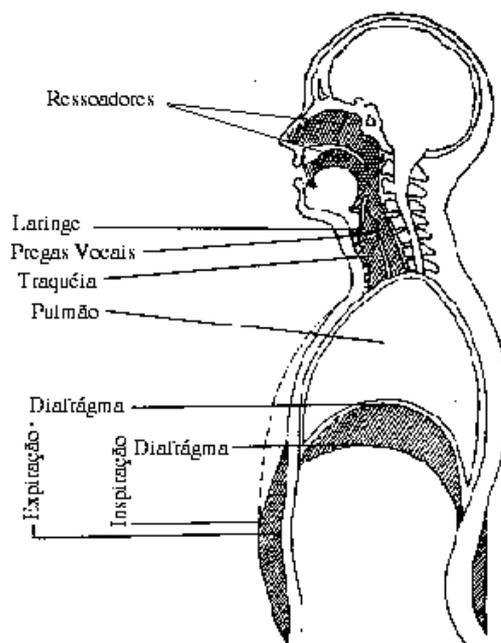
A espécie humana não possui órgãos que sirvam exclusivamente para essa habilidade; portanto, as partes envolvidas na produção da fala têm também outra função no corpo humano. Por essa razão, Callou e Leite (2005, p. 14) mostram que era comum a afirmação de que “a linguagem é uma função secundária ou sobreposta, desempenhada por vários órgãos cujas funções biológicas primárias são de outra ordem”. Os outros animais também possuem os principais órgãos responsáveis pela fala, mas não são capazes de utilizá-los para tal fim, o que poderia confirmar essa posição.

Essa questão é bastante polêmica, e não nos deteremos nela. Basta dizer que a posição de que a capacidade de falar é secundária é defendida pela teoria psicológica, que acredita que a fala é aprendida pelo contato, e não nasce com o ser humano. Os estudiosos que defendem a perspectiva de que a fala é uma faculdade inata o fazem tomando como base o argumento de que as outras atividades que envolvem os órgãos da respiração (que são os que estão presentes na produção da fala) são “arduamente aprendidas” e necessitam de esforço físico, como mergulhar. Isto não ocorre com a fala, o que poderia comprovar que os seres humanos já nascem preparados para falar (id, ibid).

Os órgãos responsáveis pela produção dos sons da fala são os seguintes, e podem ser visualizados na imagem abaixo:

- a) Aparelho respiratório (pulmões, diafragma e laringe);
- b) Cavidades de ressonância (cavidades oral e nasal);
- c) Articuladores (dentes, língua, véu palatino, lábios).

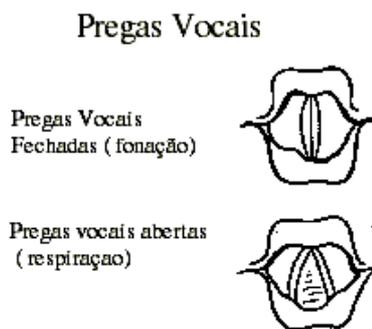
Figura 4 – Aparelho fonador



A voz é produzida pela vibração das pregas vocais, com o ar que sai dos pulmões. As pregas vocais são tecidos elásticos com duas pregas, localizados no interior da laringe. O seu controle se dá pela adução (aproximação) e abdução (afastamento) dos músculos intrínsecos da laringe (DÂNGELO; FATTINI, 2000, p. 112). Comumente são chamadas de pregas vocais, mas essa denominação, do ponto de vista fisiológico, é inadequada.

Quando o ar passa pelas pregas vocais para entrar nos pulmões, estas se encontram abertas, portanto não vibram. Assim, os sons da fala se produzem na expiração, ou seja, na expulsão do ar dos pulmões. Na respiração normal, que não envolve a fala, as pregas vocais se encontram abertas também no momento da expiração, ou seja, expulsão do ar. A figura abaixo ilustra a posição das pregas vocais na respiração e na fonação, produção de sons da fala.

Figura 5 – Posição das pregas vocais



O diafragma é muito importante para a respiração, já que ele é o músculo responsável pela entrada e saída dos pulmões. Para que o pulmão se encha de ar, ele abaixa, e para que o ar seja expulso, ele o empurra para cima. Então, o diafragma contribui na produção da fala na medida em que direciona o ar que faz com que as pregas vibrem, ao passar por elas. O papel dos pulmões é também muito importante, pois serve de “câmara iniciadora da corrente de ar” (id, ibid), já que é através dele que a corrente de ar parte, na expiração, para fazer vibrarem as pregas vocais.

Essa função de iniciar a passagem da corrente de ar também é exercida pela cavidade nasal (ou oral, em casos específicos, em que a respiração se dá pela boca, e não pelo nariz), por onde entra o ar na inspiração. Para produzir som, o ar percorre, então a seguinte trajetória: na inspiração, passa pelas pregas vocais, que estão abertas; depois de o ar passar pelos pulmões ocorre a expiração, momento em que pode ocorrer a fonação. A formação dos sons, processo chamado *fonação*, dá-se, pelo menos com função distintiva, na expiração, quando o ar egresso dos pulmões passa pelas pregas fechadas, fazendo-as vibrar.

As cavidades de ressonância, que no corpo humano são representadas pelas cavidades oral e nasal, a faringe e a projeção e arredondamento dos lábios (MALMBERG, s/d, p. 49), funcionam como uma caixa de um violão, amplificando os sons. É também nas caixas de ressonância que acontecem as modificações pelas quais os sons passam.

Na cavidade oral, os sons são modificados pelos articuladores, que podem ser “qualquer parte, na área orofaríngea, que participa na modificação da qualidade do som, por acarretar, em conjunção com outra parte, o aumento ou diminuição desta cavidade” (id, p. 24). Os articuladores podem ser ativos, que são aqueles que se movimentam, como a língua e os lábios, ou passivos, que permanecem parados, sendo pontos de referência para os quais se direcionam os ativos. São passivos os dentes, os alvéolos (localizados imediatamente atrás dos dentes) e o véu palatino (ou céu da boca), que se localiza após os alvéolos e se divide em palato duro (ósseo, anterior) e palato mole (muscular, posterior). De acordo com a ação dos articuladores, os sons se dividem em dois grandes grupos: as consoantes e as vogais, conforme trataremos mais à frente.

Em posição de repouso, o ar passa pelas pregas vocais sem que haja vibração. Isso acontece na respiração, e também pode ocorrer na produção de sons desvozeados, ou surdos. Nesse caso, o ar egresso dos pulmões passa pelas pregas, que estão abertas, sem forçá-las e é modificado pelos articuladores na cavidade oral, formando sons como [p], [k], [s], [ʃ], [f]. Em geral, os sons que podem ser desvozeados são os consonantais. Em

algumas línguas, podem ocorrer vogais desvozeadas, que aparecem, por exemplo, quando sussurramos, mas não possuem função distintiva (id, p. 18).

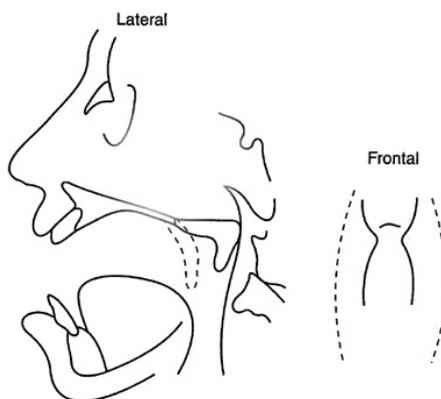
2.1.4. Ponto e modo de articulação dos sons da fala

2.1.4.1. Modo de articulação

Modos de articulação são as diferentes maneiras pelas quais a corrente de ar pode passar através dos articuladores, sendo modificada e produzindo os sons. Também está relacionada ao grau de aproximação entre esses articuladores.

Sons podem ser produzidos sem que haja nenhuma interrupção da corrente de ar. Assim se formam as vogais, que se diferenciam das consoantes pelo fato de o ar passar livremente pelos articuladores, não enfrentando nenhuma barreira. As vogais se diferenciam umas das outras pelo grau de abertura da cavidade oral e pela posição da língua, além da altura do véu palatino, que pode determinar se a vogal é oral, quando o véu palatino está levantado, ou nasal, quando o véu palatino é abaixado, deixando parte do som escapar pela cavidade nasal. Na imagem abaixo, podemos ver a posição do véu palatino na formação dos sons orais e dos sons nasais. A imagem que corresponde à posição desses últimos é a que está tracejada.

Figura 6 – Posição do véu palatino em sons nasais e orais



Os fones **nasais** são aqueles em que há completa obstrução da cavidade bucal e abaixamento do véu palatino. É o caso das consoantes nasais [m], [n], [ɲ] e [ŋ], presentes, respectivamente em mama, mana, manha, manga. Os três primeiros são sons que distinguem significados em português, ou seja, são fonemas, conforme veremos adiante, enquanto o último é apenas uma variante, ou um alofone, que ocorre em um ambiente específico: antes de [k] e [g]; há, nesse caso, uma assimilação do traço velar dessas consoantes oclusivas (CALLOU; LEITE, 2005, p. 22).

Essas consoantes são nasais porque há impedimento total da passagem de ar através da boca, o que não se dá apenas pelo abaixamento do véu palatino, mas também pela junção de outros articuladores. Em [m], o que fecha a cavidade oral são os lábios; em [n], os articuladores que cumprem essa função são a língua e os alvéolos (que são tocados pela ponta da língua); no caso de [ɲ], estão envolvidos a lâmina da língua e o véu palatino; e em [ŋ], produzida em posição anterior, os articuladores são o dorso da língua e o palato mole (id, ibid).

Também podem existir sons nasalizados, que são aqueles em que a cavidade oral não se fecha completamente, permitindo com que parte do ar possa sair pela boca, e a outra parte, com o abaixamento do véu palatino, saia pela cavidade nasal. Podem ser nasalizadas as vogais e alguns tipos de consoantes: as líquidas (laterais e vibrantes) e as fricativas (id, ibid).

Além do modo nasal, as consoantes também podem ser produzidas com obstrução total da corrente de ar “em algum ponto do aparelho fonador” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 122), sem que haja escape pelo nariz. Trata-se das consoantes **oclusivas**. São oclusivos os pares [p]/[b], em que a obstrução é feita com os lábios; [t]/[d], com a língua, que se coloca nos alvéolos; [k]/[g], com o dorso da língua, colocado no final do palato mole.

Cada par possui o mesmo modo de articulação e também é produzido com os mesmos articuladores. O que os diferencia, então, é o papel das pregas vocais; na produção do primeiro som de cada par ([p], [t], [k]), as pregas vocais estão abertas, e não vibram (consoantes surdas), enquanto para formar os segundos ([b], [d], [g]), há vibração das pregas quando o ar egresso dos pulmões as atravessa (consoantes sonoras).

Os sons **constritivos** (chamados fricativos, por um critério auditivo) são aqueles produzidos com obstrução parcial, que se dá pela aproximação dos articuladores. São assim chamados porque o ar, ao passar por esses articuladores, produz uma fricção (id, ibid). São fricativos os seguintes pares de consoantes (a primeira de cada par é surda e a segunda, sonora): [f]/[v], [s]/[z], [ʃ]/[ʒ] (CÂMARA JR., 1997, p. 72).

As chamadas **africadas** são segmentos fônicos que se iniciam oclusivos e se encerram fricativos. Em português, as africadas não têm valor distintivo, mas aparecem como variação de alguns fonemas. É o caso dos fonemas /t/ e /d/, que, quando se encontram diante de [i], podem se realizar como [tʃ] e [dʒ], por exemplo, em tia e dia.

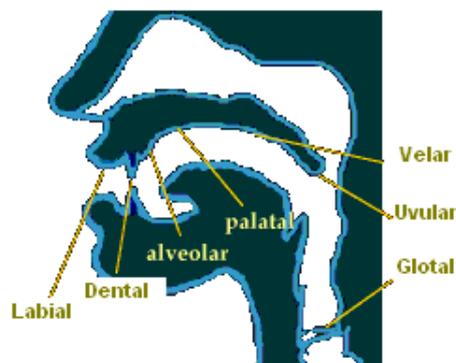
As **laterais** são consoantes produzidas com bloqueio da “passagem central da corrente de ar na parte anterior da cavidade oral” (id, ibid), forçando o ar a sair pelas laterais da boca, e não pelo centro. Esse bloqueio é feito pela língua, que pode ser colocada nos alvéolos, formando o som [l], presente em galo, ou no palato, formando o som [ʎ], presente em galho.

As **vibrantes** ocorrem “quando um articulador móvel (a ponta da língua ou a úvula) bate repetidas vezes num articulador fixo (alvéolos, dorso da língua)” (CALLOU; LEITE, 2005, p. 25). Quando a batida é única, o som resultante pode ser um *tape* ou um *flepe*. A diferença entre os dois é a seguinte, proposta por Callou e Leite (id, ibid): “No flepe a ponta da língua se encurva para trás e a curvatura se desfaz tocando a região alveolar. No tape, a ponta ou lâmina da língua se levanta horizontalmente e bate na área alveolar”. Outra denominação dada às vibrantes é: vibrantes múltiplas, para as batidas repetidas; e vibrantes simples, para os tapes e flepes.

2.1.4.2. Ponto de articulação

O ponto de articulação é o lugar onde os articuladores se encontram para formar os sons. Abaixo indicamos os pontos de articulação das consoantes.

Figura 7 – Pontos de articulação



- Bilabiais:** na formação de uma consoante, os articuladores envolvidos podem ser os lábios. Têm-se, nesse caso, consoantes bilabiais. São bilabiais [m], [p] e [b].
- Labiodentais:** ocorrem quando o lábio inferior encosta nos dentes superiores. É o caso das consoantes fricativas [f] e [v].
- Dentais:** sons produzidos com a língua colocada atrás dos dentes superiores, antes dos alvéolos. As consoantes [t], [d] e [n] são dentais, mas também podem ser realizadas alveolares.

- d) **Alveolares:** nesse caso, a língua é colocada na parte que fica atrás dos dentes, os alvéolos. São alveolares: [l], [s], [z].
- e) **Palatais:** são sons produzidos com a lâmina da língua encostada no palato duro, como em: [ʃ], [ʒ], [ɲ] e [λ].
- f) **Alveopalatais:** [tʃ], [dʒ]. Essas africadas (consoante oclusiva seguida de uma fricativa) não são fonemas em português, mas alofones dos fonemas [t] e [d], respectivamente.
- g) **Velares e uvulares:** ambas são produzidas bem no final da boca, no palato mole. A primeira se dá pela articulação do dorso da língua no palato mole. São velares as consoantes [k], [g] e [ŋ]. A segunda ainda mais atrás, e envolve também a úvula, mais conhecida como campainha. Algumas vibrantes são uvulares.
- h) **Glottais:** são os sons produzidos “com a articulação das cordas vocais” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 125). É o caso da consoante aspirada [h]. Para Lyons (1987, p. 80), as glottais são produzidas “com a junção momentânea das cordas vocais”. Há fricativa glotal surda [h] e sonora [ɦ], mas só há oclusiva glotal surda [ʔ], pois “as cordas vocais não podem vibrar quando totalmente fechadas” (id, ibid). Segundo Lyons (id, ibid), a oclusiva glotal ocorre como uma variante de menor prestígio no inglês britânico do fonema /t/ intervocálico, como na palavra *city* (cidade).

Na caracterização de uma consoante, costumamos indicar o modo de articulação, o ponto de articulação e o papel das pregas vocais. Assim, a consoante [b], por exemplo, será classificada como oclusiva bilabial sonora, e [tʃ], como africada palatal surda.

2.1.5. O alfabeto fonético

O alfabeto que utilizamos na escrita tradicional não dá conta de representar todos os sons, porque – ainda que seja fonográfico, ou seja, baseado nos sons das palavras, e não na idéia que estas representam (MASSINI-CAGLIARI, 1997, p. 26) – não há equivalência perfeita entre sons e letras. Assim, houve necessidade de se criar um conjunto de símbolos que expressasse exatamente um som. Como vimos, essa necessidade surgiu quando a preocupação dos estudiosos era decifrar línguas pré-alfabéticas, ocasião em que, no livro *Alfabeto Padrão* (1863), Richard Lepsius lança a idéia de transcrição fonética (CÂMARA JR., 1979, p. 64).

A transcrição fonética é a utilização desses símbolos para a representação na escrita de sons da fala. Nas palavras de Callou e Leite (2005, p. 34): “Uma transcrição fonética é uma tentativa de se registrar de modo inequívoco o que se passa na fala. E um alfabeto fonético é uma convenção para se escreverem os sons da língua independentemente da convenção que cada uma utiliza para sua escrita em cotidiano”. Isso equivale a dizer que podemos fazer transcrições fonéticas das mais variadas línguas, inclusive as que não possuem escrita, com o mesmo alfabeto fonético, desde que esse abarque os sons que ocorrem em tal língua. Então, o objetivo principal de uma transcrição fonética é permitir que se possa ler uma palavra (ou até frases) de qualquer língua, da forma exata como foi pronunciada, com a condição de que se conheçam os símbolos.

Um alfabeto fonético de ampla circulação é o chamado Alfabeto Fonético Internacional, IPA (sigla que, em inglês, significa *International Phonetic Alphabet*), criado pela Sociedade Internacional de Fonética, em 1888, o qual sofreu algumas revisões ao longo de sua história.

Por razões práticas, em 1947 Pike formulou um outro alfabeto fonético, pois os símbolos do IPA não eram fáceis de ser utilizados, por não constarem nas máquinas de escrever comuns. O alfabeto de Pike é, pela maior facilidade de transcrição, muito difundido, segundo Callou e Leite (id, ibid), principalmente no Brasil. Um exemplo de sua adaptação são os símbolos das consoantes fricativas sonoras labial, alveolar e velar, respectivamente [β], [δ] e [γ], substituídas por [b], [d] e [g], que são obtidas facilmente na máquina de escrever pela sobreposição do hífen nas letras b, d e g, e, no computador, pela opção tachado simples.

Os símbolos dos alfabetos fonéticos mencionados derivam do alfabeto romano, utilizado em muitas línguas, como o português, com alguns símbolos do alfabeto grego, como, no IPA, os que designam as consoantes mostradas no parágrafo anterior, que são representadas pelas letras gregas beta (β), delta (δ) e gama (γ). Há ainda os diacríticos, adicionados às letras para “que se estabeleçam distinções mais refinadas do que as letras poderiam por si só representar” (LYONS, 1987, p. 74).

Algumas letras do alfabeto não possuem em diferentes idiomas valores fonéticos idênticos, o que ocorre até dentro de uma mesma língua, como em português a letra x, por exemplo, usada para representar os sons [s], [z], [ks] e [ʃ]. Assim, a grande vantagem do IPA é que os símbolos apontam para uma só pronúncia, independentemente do som que cada um deles representa em determinada língua.

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 132), duas condições devem ser obedecidas para que a técnica da transcrição fonética seja bem-sucedida: o *treinamento da audição*, que permite ao lingüista identificar os sons da fala isoladamente para que a transcrição seja fiel ao que foi pronunciado pelo falante; e *treinamento da produção*, que consiste na capacidade do lingüista de reproduzir os sons individualmente, ou palavras e trechos com base nos símbolos que foram transcritos.

Nos primeiros anos de utilização da transcrição fonética, ela se dava simultaneamente à fala do informante. Atualmente, as entrevistas são gravadas ou filmadas, e só depois transcritas. Isso permite ao lingüista voltar e ouvir novamente um som que não ficou claro de imediato. Algumas vezes, no momento da entrevista o inquiridor pode anotar alguns dados para facilitar a posterior transcrição.

Na transcrição fonética, os símbolos são colocados entre colchetes. Esta se diferencia da transcrição fonológica, que identifica os fonemas que compõem as palavras, e não os sons pronunciados pelo falante. Na transcrição fonológica, os símbolos são colocados entre barras. Podem-se fazer transcrições fonéticas de uma palavra, de uma frase ou de um trecho inteiro, dependendo dos objetivos do lingüista. Exemplo de transcrição fonética e fonológica da palavra “peixes”, em dialetos que utilizam o “s chiado” (consoante fricativa palatal): [ˈpejʃɪʃ]; /ˈpejʃiS/.

O acento das palavras é marcado com um sinal gráfico, colocado antes da sílaba tônica. Um mesmo sinal é utilizado para indicar sons abertos e fechados, e também não se diferencia, na transcrição, se a palavra recebe acento gráfico ou não na escrita padrão. A diferença entre sons abertos e fechados faz-se nas transcrições fonética e fonológica com símbolos diferentes para a vogal aberta e fechada.

Nos exemplos mostrados, é importante observar que no primeiro caso, uma transcrição fonética, foram marcados os sons produzidos em uma fala específica. Essa transcrição poderia ser diferente se o falante tivesse utilizado outros sons para pronunciar a mesma palavra. Por exemplo, se estivesse suprimido a semivogal [j], formando um monotongo, fato muito comum em variedades do português, a palavra deveria ser transcrita como [ˈpeʃɪʃ]; ou se o falante pronunciasse o s final como alveolar (“s sibilado”), a transcrição seria [ˈpejʃiS]. Já a transcrição fonológica não tem por objetivo abarcar essas variações; portanto, há apenas uma transcrição fonológica para cada palavra, em que são explicitados os sons que têm função distintiva, que são padronizados pela maior

recorrência de uso. Assim, o som final, que pode ser pronunciado [ʃ] ou [s], é o fonema /s/, pois é mais recorrente do que [ʃ], que nessa posição é uma variante de /s/, mas em outra posição, como em início de sílaba, pode ser fonema (no exemplo, /ʃ/ é fonema no início da sílaba em peixes).

Atualmente, alguns símbolos fonéticos são utilizados para o ensino de línguas estrangeiras, principalmente quando se trata de sons que constam na língua materna do aluno. Nesse caso, é comum a atribuição de um símbolo arbitrário, utilizado apenas naquele espaço, não necessariamente pertencente a algum alfabeto fonético completo.

2.2. Fonologia

A diferenciação das duas áreas que estudam os sons foi feita, inicialmente, pelos lingüistas russos Roman Jakobson, Nicolai Trubetzkoy e Serge Karcevskly no “*Primeiro Congresso Internacional de Lingüistas* realizado em Haia, em 1928” (id, ibid). No *Curso de Lingüística Geral* (1916), a fonologia era tratada como a ciência responsável pela fisiologia dos sons da fala, o que hoje pertence ao campo da fonética.

Se tomarmos por base a oposição feita por Saussure (2003, p. 26) entre língua e fala – em que língua é sistemática, e segue a regras convencionadas e partilhadas por todos os membros de uma comunidade, e fala é a realização individual dessas regras – chegaremos à conclusão de que a fonética estuda os sons da fala e a fonologia, os sons da língua. Trubetzkoy, um dos lingüistas que contribuiu para a diferenciação dos campos de estudo da fonética e da fonologia, partiu dessa oposição entre língua e fala (MORI, 2001, p. 149).

O método também é diferente para cada uma dessas áreas. Segundo Mori (id, ibid), a fonética se caracteriza por estudar os sons do ponto de vista de sua produção, o que faz com que esteja mais próxima das ciências naturais, e, poderíamos acrescentar, exatas, já que também se interessa pelos aspectos físicos da onda sonora, enquanto a fonologia está mais dentro do âmbito “da Lingüística, das humanidades e das ciências sociais” (id, ibid), por estudar os fenômenos do sistema lingüístico.

Fazem parte do domínio da fonologia as questões relacionadas à seleção e combinação dos sons para formar palavras. No primeiro caso, tem-se a oposição paradigmática, ou seja, dentre os sons possíveis da língua, qual será utilizado em determinada posição da palavra. Assim diferenciamos, por exemplo, *amor* de *ator*, porque /m/ e /t/ são fonemas diferentes. No segundo caso, tratam-se das combinações sintagmáticas, que determina como organizaremos um conjunto de sons para que forme

determinada palavra. Assim diferenciamos *amor*, *Roma*, *ramo* e *mora*, por exemplo, já que em cada um desses casos, correspondentes a diferentes organizações dos mesmos sons, temos uma palavra, que possui determinado significado, diferente das outras.

Essa delimitação do domínio de cada uma das áreas em questão, que hoje é relativamente bem definida, não acompanha as investigações acerca dos sons, desde seu início. Inicialmente, era comum as denominações de fonética e fonologia se confundirem (CALLOU; LEITE, 2005, p. 12), bem como a de fonema, como veremos na próxima seção.

A fonologia tem uma grande importância nos estudos de linguagem. Mori (2001, p. 150) enfatiza sua contribuição no desenvolvimento de ortografias, especialmente de línguas que não possuem escrita. Nesse caso, ainda que haja discrepâncias entre pronúncia e os sinais gráficos da escrita, é através dos estudos de fonologia que os lingüistas criam um sistema de escrita, de base fonográfica, para línguas ágrafas.

A fonologia também é a ciência que dá base para os estudos de línguas desconhecidas, que ainda não foram descritas, e das quais o pesquisador não tem nenhum domínio. Por meio de um processo de apreensão denominado comutação, é possível que se chegue aos fonemas dessa língua. Esta foi uma preocupação que marcou o modelo estruturalista norte-americano, já que os estudiosos estavam envolvidos na necessidade de descrição de línguas indígenas que estavam em vias de desaparecer.

Mori (id, p. 151) cita ainda a importância da fonologia no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Em geral, quando começamos a aprender uma outra língua, costumamos importar para ela sons da pronúncia da nossa língua materna. Isso pode não ser problemático com alguns sons, mas pode ser em outros, em que a variação que estamos utilizando é, na verdade, um outro fonema nessa segunda língua. É o caso da africada [tʃ], que em português não é fonema, mas uma variação do fonema /t/, entretanto, em espanhol, é um fonema diferente de /t/, e é representado, na escrita, pelo grupo consonantal *ch*.

2.2.1. O fonema

O fonema é a unidade mínima da fonologia. Ele não possui, por si só, significado, mas pode, sozinho, distinguir significados de palavras. São identificados por essa função na língua. Nas palavras de Mori (id, ibid), “cada língua dispõe de um número determinado de unidades fônicas cuja função é determinar a diferença de significado de uma palavra em relação a uma outra”. Essas unidades fônicas são os fonemas.

Depois da diferenciação entre fonética e fonologia – que se deu a partir do 1º Congresso Internacional de Lingüística, realizado em 1928 em Haia por alguns membros do Círculo Lingüístico de Praga – é que o conceito de fonema, tal qual conhecemos hoje, foi delimitado. No início de sua utilização era visto como apenas um som da fala, ou seja, uma unidade fonética, o que hoje é representado pelo *fone*. Desde a criação do termo fonema, várias foram as abordagens relacionadas a ele; Callou e Leite (2005, p. 35) listam algumas: “de início, igualado ao som da linguagem; depois conhecido sob um prisma essencialmente psíquico, como intenção de significado; mais tarde, sob um prisma físico, funcional e abstrato”.

Assim como a delimitação entre fonética e fonologia como áreas diferentes da lingüística, a precisão do conceito de fonema só se deu efetivamente com os estudos do Círculo Lingüístico de Praga. Antes disso, era difícil saber se ao usar o termo, o autor estava se referindo a qualquer som da língua ou aos seus sons distintivos.

O fone é a unidade da fonética e se diferencia do fonema por não possuir necessariamente função distintiva. O fonema é uma unidade abstrata, que não se realiza exatamente da mesma forma por todos os falantes. As variações que ele pode apresentar são os chamados alofones. Nas palavras de Mori (2001, p. 155): “As diferentes realizações fonéticas de um fonema são conhecidas como alofones ou variantes fonéticas”, e ocorrem condicionados por algum fator interno ao sistema ou externo a ele. Assim, o fonema /t/, por exemplo, pode ser realizado como [t] ou [tʃ]; este último condicionado pela presença da vogal palatal [i], gerando ocorrências como [tʃiɐ] ou [ˈmũjtʃu], dependendo de características sociais ou geográficas do falante. Os fonemas e alofones são específicos de cada língua, bem como os arqui fonemas, como veremos adiante.

Os alofones de um fonema são agrupados por um critério denominado *distribuição complementar*: “A distribuição complementar estabelece que, se dois fones ocorrem em ambientes mutuamente exclusivos, eles podem ser considerados eventualmente como alofones de um mesmo fonema” (MORI, 2001, p. 156). O exemplo dado por Mori (id, ibid) são os fonemas do espanhol /b/, /d/ e /g/ que têm como alofones os sons oclusivos [b], [d] e [g] quando estão em posição inicial ou precedidos por uma consoante, ou [β], [ð] e [ɣ], em posição intervocálica.

Mori (id, ibid) chama atenção para o fato de que só podem ser alofones de um fonema sons que possuem semelhança fônica. Assim, não podem ser considerados

alofones, por exemplo, [b] e [ɣ], porque o ponto de articulação dessas duas consoantes é muito diferente: a primeira é bilabial (anterior) e a segunda, velar (posterior).

Alguns fonemas podem perder seu valor distintivo quando se encontram em determinado ambiente lingüístico. A esse processo dá-se o nome de neutralização. Em português, os segmentos /o/ e /ɔ/ são fonemas diferentes em sílabas tônicas, já que diferenciam, por exemplo, as palavras *poço*, com a vogal fechada [o], e *posso*, com a vogal aberta [ɔ]. Já em posição pretônica, os mesmos segmentos são apenas alofones de um mesmo fonema, como ocorre com as variantes [nox'dɛʃtʃɪ] e [nɔx'dɛʃtʃɪ].

Nos casos apresentados, as unidades acústicas em questão não são um fonema, e sim um *arquifonema* (CALLOU; LEITE, 2001, p. 43). Também podemos citar como exemplo os pares de vogais /e/; /i/, e /o/; /u/, que deixam de ser distintivos em posição átona final ou pretônica. O arquifonema, que segundo Callou e Leite (id, ibid) é “uma realização não-marcada resultante da neutralização”, é representado na transcrição fonológica por uma letra maiúscula, como no exemplo: /'pejʃES/. A transcrição fonológica leva em conta os fonemas que compõem as palavras, e não a realização efetiva desses fonemas, que, como vimos, podem apresentar variações. Os fonemas são representados graficamente entre barras, enquanto os fones são colocados entre colchetes.

Lyons (1987, p. 87) apresenta o fonema, a partir da perspectiva da fonêmica americana clássica, como uma entidade definida por dois critérios básicos: a semelhança fonética e a distribuição. A partir do primeiro critério, analisam-se sons semelhantes para apontá-los como variantes de um mesmo fonema, ou como um fonema diferente. Assim, só são alofones sons que possuem alguma similaridade, e os fonemas podem ser foneticamente parecidos em algumas dimensões e diferir em outras.

Quanto ao segundo critério, Lyons (id, p. 88) afirma que “a distribuição de uma entidade é o conjunto de contextos em que ela aparece nas sentenças de uma língua”. Esse é um conceito amplo, não aplicado somente ao âmbito da fonética e da fonologia. No que toca a esses ramos da lingüística, interessa saber se duas ou mais entidades podem aparecer em um mesmo ambiente, sendo intersubstituíves sem prejuízo, se sim, podemos afirmar que essas entidades estão em distribuição, e, nesse caso, não se trata de fonemas diferentes.

Para que uma entidade seja um fonema, então, é necessário que haja contraste funcional. Lyons (id, p. 90) questiona os postulados tradicionais através dos quais se acredita que esse contraste se dê por oposição de significados. Para ele, os fonemas não opõem significados, e sim formas. Assim, nas palavras *fala* e *vala*, as consoantes /f/ e /v/

não distinguem o significado das palavras, mas as próprias formas, embora *fala* e *vala* signifiquem coisas diferentes. O trecho a seguir demonstra a imprecisão da formulação tradicional, apontada pelo autor:

Uma diferença de forma não implica garantidamente uma diferença de significado (veja-se o fenômeno da sinonímia). Nem tampouco é a diferença de significado o único critério segundo o qual se estabeleçam as diferenças de forma. A questão de haver ou não a possibilidade de uma diferença de forma não correlacionada em algum ponto do sistema lingüístico com uma diferença de significado é bastante controvertida, em parte ligada à definição que escolhemos para ‘significado’. Mas não resta dúvida que o que se discute no princípio de contraste funcional é a identidade e diferença da forma, e não identidade e diferença de significado (id, ibid).

A teoria da fonêmica americana clássica, assim, apresenta o fonema como uma unidade mínima, porém, o fonema também pode ser entendido como um feixe de traços que o caracterizam. Esse foi o postulado desenvolvido por Trubetzkoy, um dos membros fundadores da Escola de Praga. Nas palavras de Lyons (id, p. 91): “A noção básica da fonologia de Praga é que os fonemas, embora elementos mínimos do sistema lingüístico, não são elementos mínimos em si: são feixes (ou conjuntos) de **traços distintivos simultâneos**” (grifo do autor).

Os traços fonológicos são baseados em traços fonéticos, e se caracterizam pela abordagem normalmente articulatória, embora pudesse haver traços auditivos ou acústicos. Assim, os traços fonológicos do fonema /p/ são {+ oclusivo, + labial, + sonoro}, que coincidem com a classificação fonética do modo de articulação, ponto de articulação e papel das pregas vocais (id, p. 92).

No modelo gerativo, o fonema é entendido como um feixe de traços distintivos, distribuídos em uma matriz fonológica com configuração binária, já que a caracterização de um fonema é feita pela ausência ou presença de determinados traços distintivos. Na próxima seção, apresentamos mais detalhadamente o modelo gerativo de Chomsky e Halle.

Vimos que alguns sons são distintivos, os fonemas, e outros não, os fones. Para depreender o fonema, normalmente se utiliza de uma técnica denominada *comutação*, que consiste em isolar um segmento de uma palavra e substituí-lo por outro no mesmo ambiente; quando essa substituição gera outro vocábulo da língua, com outro significado, então aquele segmento é um fonema.

A delimitação dos fonemas se dá pela comparação de vocábulos em *pares mínimos*, que se diferenciam por apenas um segmento. É o caso de **p**ala/**b**ala; **b**ala/**m**ala; **f**ala/**v**ala; quei**j**o/quei**x**o etc. Quando não é possível encontrar duas palavras idênticas que se

diferenciam por apenas um segmento, utilizam-se vocábulos em que esses segmentos estejam em ambientes análogos.

2.2.2. Modelos teóricos da Fonologia

Desde a delimitação da Fonologia enquanto área que estuda os sons distintivos, e não apenas sua realização fonética, houve várias tendências diferentes de análise. Atualmente, essas tendências estão divididas em dois grupos: os modelos lineares e os não-lineares. Segundo Matzenauer (2005, p. 13), a diferença entre esses modelos é a seguinte: “os modelos lineares ou segmentais analisam a fala como uma combinação linear de segmentos ou conjuntos de traços distintivos, com uma relação de um para um entre segmentos e matrizes de traços, com limites morfológicos e sintáticos”.

Já nos não-lineares, a relação entre um traço e um segmento não é biunívoca, podendo um traço “estender-se aquém ou além de um segmento, ligar-se a mais de uma unidade, como também funcionar isoladamente ou em conjuntos solitários” (id, ibid). Ou seja, os traços fonológicos estão organizados hierarquicamente em camadas. Entre os modelos não-lineares, está a Fonologia Autossegmental, que acredita que os segmentos não estão intrinsecamente ligados a um conjunto de traços, ou seja, um segmento pode ser apagado sem que todos os traços que o compõem desapareçam. Traz, assim, o conceito de autossegmento, permitindo “a segmentação independente de parte dos sons das línguas” (MATZENAUER, 2005, p. 45). Esse modelo propõe ainda uma reformulação formal da representação dos traços, já que defende que os traços que compõem um segmento devem ser hierarquicamente organizados (id, p. 46). Pertencem ainda a esse grupo as Fonologias Métrica, Lexical, da Sílabas e Prosódica.

Entre os modelos lineares de análise fonológica, destacam-se o estudo fonológico do Círculo Lingüístico de Praga, a fonêmica norte-americana e o modelo de Chomsky e Halle. A Escola de Praga foi de grande importância para a delimitação da fonologia como área de estudo separada da fonética. Segundo Callou e Leite (2005, p. 54), a preocupação dos lingüistas desse movimento era utilizar a dicotomia língua x fala de Saussure para separar os sons da fala e a contraparte abstrata de distinção de vocábulos. Assim, o fonema pertencia à *langue* e os fones à *parole*.

Trubtzkoy foi um dos fundadores da Escola de Praga. Ele acreditava que é trabalho da fonologia estudar como os elementos de diferenciação, que são os fonemas, podem se combinar para formar as palavras. Essa combinação não é aleatória, há regras às quais os elementos estão submetidos. Partiu dele a primeira tentativa de “estabelecer uma

taxonomia das propriedades fonéticas dos contrastes distintivos empregados pelas línguas do mundo, ou seja, uma classificação da natureza dos contrastes entre fonemas que compõem os sistemas das línguas” (MATZENAUER, 2005, p. 27).

Esse lingüista lançou a idéia dos traços distintivos, mas segundo Matzenauer (id, ibid), foram Jakobson, Fant e Halle que formalizaram o modelo em 1952, no *Preliminaries to Speech Analysis*. Nesse trabalho, buscaram criar “um sistema universal de representação fonêmica que, com um número limitado de traços – 12 ou 15 traços –, pudesse representar os contrastes existentes nas línguas” (id, ibid). Posteriormente, em 1968, Chomsk e Halle propuseram uma revisão do modelo anterior, incluindo explicações que não tinham sido abarcadas por ele.

Em linhas gerais, o gerativismo foi uma tendência dos estudos lingüísticos caracterizada pela proposição de que o falante possui um conhecimento lingüístico internalizado, a competência, ao qual recorre para produzir as sentenças. Existem, então, regras de funcionamento, que representam a gramática de uma língua; a partir delas, o falante pode formar, com um número limitado de elementos, todas as sentenças gramaticais dessa língua (id, p. 14).

No modelo fonológico gerativo de Chomsky e Halle, “o componente fonológico é, então, definido como a parte da gramática que atribui uma interpretação fonética à descrição sintática” (id, p. 15). Assim, o falante recorre às informações fonológicas de que dispõe em sua gramática internalizada, que contêm uma representação fonológica, que é mais abstrata, contendo itens distintivos e estabelecendo relação entre os sons e seus significados, e uma representação fonética, “que indica como a palavra é realizada, que isola as propriedades articulatórias e acústicas dos sons para a realização e decodificação do sinal da fala” (id, p. 16).

Há regras que relacionam o nível fonético e o fonológico, ditadas pela informação da representação fonológica dos itens lexicais. Através dessa informação, os sons em dados contextos podem ser apagados, inseridos ou modificados. Assim, “para cada palavra possível construída pela sintaxe, as regras fonológicas irão derivar, a partir da representação fonológica (*subjacente*), uma representação fonética” (id, p. 17).

Nesse modelo, a noção de traço distintivo é muito importante. Os traços são unidades mínimas do nível fonético ou do fonológico responsáveis pela constituição dos sons da língua; são caracterizados por propriedades acústicas e articulatórias. No nível fonético, os traços que identificam um som podem ser tomados isoladamente, enquanto no nível fonológico, os traços estão organizados em uma matriz fonológica; como as diferenças

articulatórias e acústicas (ou seja, os traços) têm função distintiva, os traços têm uma representação binária, “cada traço é definido por dois pontos na escala física” (id, ibid).

Nas matrizes fonológicas, os traços podem ser codificados como +, quando o traço indicado está presente; -, indicando ausência do traço; e 0, representando a dispensabilidade daquele traço para a distinção do fonema apresentado, ou seja, aquele traço é redundante, e só é apresentado na matriz porque sua inclusão é uma regra geral (id, p. 19). A matriz abaixo mostra a distinção dos fonemas /m/, /n/ e /ɲ/.

	m	n	ɲ
bilabial	+	-	-
dental	-	+	-
palatal	-	-	+
nasal	+	+	+
sonoro	0	0	0

Como toda consoante nasal é sonora, o traço sonoro é redundante na matriz acima, mas não seria se as consoantes da matriz fossem outras. Os traços apresentados na matriz acima não são os definidos por Chomsky e Halle. A nomenclatura do conjunto de traços segundo a definição desses autores é a seguinte (id, p. 20): soante, silábico e consonantal (traços de classes principais); coronal, anterior, alto, baixo, posterior, arredondado, nasal, lateral (traços de cavidade); contínuo, metástase retardada, tenso (traços de modo de articulação); sonoro e estridente (traços de fonte); acento, tom e duração (traços prosódicos). A matriz seguinte, apresentada por Matzenauer (id, p. 18), utiliza o conjunto de traços de Chomsky e Halle.

	k	s	m
consonantal	+	+	+
coronal	-	+	-
contínuo	-	+	0
anterior	-	+	+
sonoro	-	-	0
estridente	-	+	0

Quanto ao fonema /m/, o traço contínuo foi marcado como redundante, porque toda nasal é descontínua, já que a passagem de ar é parcialmente bloqueada. O traço sonoro também é dispensável, visto que toda consoante nasal é sonora. O traço consonantal, embora não tenha sido marcado como redundante, não diferencia os três fonemas, já que são todos consoantes.

O modelo de Chomsky e Halle representou um grande avanço na descrição e explicação dos fenômenos fonológicos, concebendo o fonema, a partir da matriz

fonológica, como um feixe de traços; mas, para este trabalho, não se mostra relevante, já que seu objetivo é não só apresentar as oposições geradas pelos fonemas, “mas também formular as regras fonológicas de forma a mostrar a naturalidade dos processos gerais comuns aos diferentes níveis” (CALLOU; LEITE, 2005, p. 41). O nosso objetivo é descrever as variações encontradas e comparar sistemas lingüísticos, e não explicar, por meio de um sistema de traços, as oposições ou as regras fonológicas da língua; por esse motivo, o modelo estrutural e seu método de análise se mostram mais adequados aos propósitos deste trabalho.

2.2.3. O sistema fonológico do português

Entre os modelos teóricos apresentados, o que orienta as descrições do *corpus* a seguir é o estrutural, mais especificamente o estruturalismo europeu, pois nosso objetivo neste trabalho não é identificar regras, mas descrever as dificuldades que o falante de pomerano encontra ao aprender português.

2.2.3.1. Consoante e vogal

As consoantes e as vogais são descritas por meio de um conjunto de traços distintivos baseados em características articulatorias. A divisão entre vogais e consoantes é a primeira grande divisão que podemos fazer para separar os fonemas da língua portuguesa. Do ponto de vista articulatorio, a diferença entre consoantes e vogais está no fato de as vogais serem produzidas sem que haja barreira na passagem do ar, diferenciando-se umas das outras, no nível fonológico, pelo grau de abertura da cavidade oral e pela posição da língua, contando ainda a altura do véu palatino, que pode determinar se a vogal é oral ou nasalizada pela trava, o que diferencia, por exemplo, os pares: *fica / finca; cato / canto; nuca / nunca* (CÂMARA JR., 1997, p. 46).

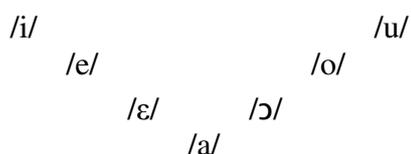
Já do ponto de vista funcional, vogal e consoante diferem pela posição que ocupam na sílaba. Em português, somente a vogal pode ser o núcleo da sílaba, a parte central, enquanto a consoante é marginal, podendo se encontrar em posição crescente, início, ou decrescente, trava (id, p. 54). A vogal é indispensável na sílaba; assim, uma vogal pode, sozinha, formar uma sílaba, mas não acontece o mesmo com as consoantes.

Como sons distintivos, há, em posição tônica, sete vogais em português, representadas por apenas cinco letras. Esses sete fonemas vocálicos se realizam como vários alofones, dependendo do ambiente em que se encontram; por exemplo, quando se

encontram diante de consoantes nasais, essas vogais são nasalizadas, como ocorre em cama, em que a vogal /a/ realizou-se [ã], por preceder a consoante nasal /m/.

De acordo com características articulatórias, as vogais são descritas através de traços que indicam a posição da língua e o grau de abertura da cavidade oral, que fazem com que, desse ponto de vista, possam ser organizadas em um triângulo:

Figura 8 – Quadro dos fonemas vocálicos do português



No centro do triângulo está o fonema /a/, por “não constituir uma dualidade opositiva, ocupando o vértice mais baixo de um triângulo de base para cima” (CALLOU; LEITE, 2005, p. 79). O /a/, então, é o fonema que serve de base para a indicação dos traços articulatórios das outras vogais, sendo descrita como **baixa** e **central**.

Logo acima, estão as vogais **médias de 1º. grau** (CÂMARA JR., 1997, p. 43), uma **anterior** (/ɛ/), produzida com a língua colocada no início da cavidade oral, e a outra **posterior** (/ɔ/), que se dá com a língua colocada no fundo da cavidade oral. Temos ainda as **médias de 2º. grau**, mais altas que as médias de primeiro grau, diferenciando-se destas, ainda, pelo grau de abertura da cavidade oral, já que são pronunciadas mais fechadas. O /e/ é **anterior** e o /o/ é **posterior**.

As vogais /i/ e /u/ são as **altas**, pronunciadas com a língua mais elevada. A vogal /i/ é pronunciada na parte anterior da cavidade; é, portanto, **anterior**. Como a língua fica posicionada próxima ao palato, é também chamada palatal, sendo responsável pelo fenômeno da palatalização de algumas consoantes, como o fonema /t/, que se realiza seguido da consoante fricativa palatal – formando a africada [tʃ] – quando esse fonema se encontra diante da vogal [i]. A vogal /u/ é **posterior**, produzida com total recuo da língua.

Também diferenciam as vogais os traços **arredondado** e **não-arredondado**, correspondendo ao arredondamento ou não dos lábios. As vogais posteriores – /ɔ/, /o/ e /u/ – são as arredondadas, enquanto as outras são não-arredondadas. Esse traço é secundário, pois não há nenhum fonema vocálico que se diferencie de outro, em português, apenas por ele.

A seguir apresentamos pares mínimos que mostram a diferença fonológica entre as sete vogais, que estão todas em posição tônica, já que apresentam aí maior estabilidade:

bala (/a/), **b**ela (/ɛ/), **b**ola (/ɔ/), **b**olo (/o/); **s**ede (/ɛ/), **s**ede (/e/); **p**osso (/ɔ/), **p**oço (/o/); **ri**a (/i/), **ru**a (/u/); **mi**ra (/i/), **me**ra (/ɛ/); **gr**ata (/a/), **gr**uta (/u/); **o**va (/ɔ/), **u**va (/u/).

Em sílabas átonas, a oposição de sentido realizada por essas sete vogais se desfaz, ocorrendo o fenômeno já mencionado, denominado neutralização, em que algumas vogais são utilizadas como alofones de outras, que, em posição tônica, seria um outro fonema. Assim ocorre, por exemplo, com as médias de primeiro grau, que podem ser variantes das de segundo grau em algumas regiões do Brasil, quando se encontram em posição pretônica, ou ainda as médias costumam se realizar como altas em posição pretônica ou átona final. Nessa posição, também ocorre a harmonização vocálica, processo fonético que consiste na aproximação das médias à altura da vogal da sílaba seguinte, como em *pepino*, que se realiza na fala como p[i]pino, por influência do [i] da sílaba tônica (BATTISTI; VIEIRA, 2005, p. 173).

Os fonemas consonantais também são classificados de acordo com fatores articulatorios, mas como na sua produção há uma interrupção da corrente de ar, que pode ser total ou parcial, levam-se em conta os traços: modo de articulação, ponto de articulação e papel das pregas vocais. Esses traços são distintivos, porque há consoantes que podem se diferenciar por apenas um deles – diferentemente do traço arredondamento dos lábios, presente nas vogais, que não servem, sozinho, para distinguir significados. Assim, temos as seguintes consoantes como fonemas do português:

Figura 9 – Quadro dos fonemas consonantais do português

Modo de articulação	Papel das pregas vocais	Ponto de articulação					
		Bilabiais	Lábio-dentais	Dentais	Alveolares	Palatal	Velar
Oclusivas	Surdas	/p/		/t/			/k/
	Sonoras	/b/		/d/			/g/
Fricativas	Surdas		/f/		/s/	/ʃ/	
	Sonoras		/v/		/z/	/ʒ/	
Nasais	Sonoras	/m/			/n/	/ɲ/	
Laterais	Sonoras				/l/	/ʎ/	
Vibrante	Sonora				/r/		
Tape	Sonora				/ʎ/		

Esse quadro fonológico dos fonemas do português é o proposto por Brenner (1986, p. 28), com algumas adaptações. Alguns símbolos utilizados pela autora foram substituídos pelos do IPA (Alfabeto Fonético Internacional). Não há um verdadeiro consenso em

relação a essa classificação. Para Câmara Jr. (1997, p. 51), a vibrante /r/, apontada por Brenner como alveolar, é hoje no Brasil realizada como velar, tornando-se constrictiva.

A vibrante é representada na escrita com os grafemas **rr**, em posição intervocálica (como em **carro**), e **r**, em início de palavra ou depois de trava (ex.: **rato**; hon**ra**). Em várias partes do Brasil, esse fonema se realiza como uma aspiração (fricativa glotal surda), representada foneticamente como [h], ou como uma fricativa velar surda, representada por [x].

Lopes (2001, p. 115) denomina o fonema /r/, vibrante para Brenner (1986, p. 28), como vibrante múltipla, já que se caracteriza pelas batidas sucessivas da língua em um articulador fixo, em oposição à vibrante simples (o *tape* para Brenner), resultante de apenas uma batida da língua. Lopes inclui ainda nesse quadro as “semiconsoantes sonoras” [j] e [w], que são as vogais assilábicas, que não ocupam a posição tônica da sílaba, e, por isso, não são consideradas vogais verdadeiras. Hoje é consenso a classificação de [j] e [w] como semivogais, e não como semiconsoantes.

Para Câmara Jr. (1997, p. 48), o ambiente mais favorável para a ocorrência dos fonemas consonantais é o de primeira consoante da sílaba, podendo se encontrar no início da palavra, em posição intervocálica ou depois de trava da sílaba anterior. Como em posição intervocálica há uma tendência de enfraquecimento da consoante, Câmara Jr. (id, *ibid*) afirma que as consoantes nessa posição são “alofones posicionais das não-intervocálicas correspondentes, de articulação muito mais firme”.

Em início de palavras, a oposição de alguns fonemas pode ser neutralizada, ocorrendo como alofones de outros. Nessa posição, as palatais /ʎ/ e /ɲ/ não costumam ocorrer como fonemas, mas como alofones, com exceção de algumas palavras de origem estrangeira, como *lhama*, que se opõe a *lama*. Assim, a lateral alveolar /l/ pode ser realizada como lateral palatal [λ], principalmente quando sucedida de [i]. Também desaparece a oposição entre a vibrante e o *tape*, que ocorrem como variantes quando em posição inicial.

A seguir, apresentamos alguns pares opostos que mostram os fonemas consonantais da língua portuguesa, que, em posição intervocálica são dezenove, segundo Câmara Jr. (id, *ibid*): a) *oclusivas*: /p/, /b/: **capo**, **cab**o; /t/, /d/: **fat**o, **fad**o; /k/, /g/: **suc**o, **sug**o; b) *fricativas*: /f/, /v/: **mofo**, **mo**yo; /s/, /z/: **caça**, **ca**sa; /ʃ/, /ʒ/: **quei**xo, **quei**jo; c) *nasais*: /m/, /n/, /ɲ/: **man**ha, **ma**ma, **ma**na; d) *laterais*: /l/, /ʎ/: **fa**la, **fa**lha; e) *vibrante, tape*, que Câmara Jr. (id, p. 46) chama de, respectivamente, /r/ brando e /r/ forte: **carro**, **car**o.

Como segunda consoante do grupo consonantal, só aparecem como fonemas a consoante lateral alveolar e o tape, como no par opositivo *fluir* e *fruir* (id, p. 50). Esses fonemas podem perder o caráter distintivo e, por um processo denominado rotacismo, serem substituídos uns pelos outros, em algumas variedades do português.

Ocupando a posição de trava silábica (aclave), temos como fonemas o tape, a lateral alveolar, a fricativa alveolar e a nasal alveolar. Podem aparecer na escrita travas oclusivas (ex.: **ap**to e **ri**tmo), mas estas não se realizam na fala como travas. Para Câmara Jr. (id, p. 57), nesse caso, a vogal inicial aparece na fala como uma sílaba livre, e a consoante oclusiva se junta à sílaba seguinte, configurando-se como a-pto e ri-tmo. Em um segundo momento, o autor passou a defender a inserção de mais uma vogal, que, acoplada à consoante, forma uma nova sílaba, tornando os vocábulos do exemplo trissílabos.

As travas verdadeiras apresentam alofonia posicional. A oposição entre as fricativas desaparece nessa posição, o fonema /s/ pode se realizar [s], quando seguido de consoante surda, [z], quando a consoante seguinte é sonora, e ainda palatal em algumas regiões do Brasil e em Portugal, /ʃ/, seguido de consoante surda e /ʒ/, seguido de consoante sonora. O mesmo ocorre com o arquifonema nasal /N/, que tem sua representação escrita determinada pelo fonema seguinte; assim, realiza-se na posição de trava como [m] antes de consoante labial, e [n] quando seguido pelas demais consoantes. Assim, como afirma Câmara Jr. (id p. 52), em posição pós-vocálica, atuam apenas quatro consoantes: /S/, /N/, /l/ e /l/. As três primeiras são arquifonemas, por isso são representados por uma letra maiúscula.

2.2.3.2. Estrutura silábica do português

As sílabas são formações geradas pela combinação de fonemas, e constituem “uma unidade fonético-articulatória que se insere numa unidade mais ampla, a palavra” (BRENNER, 1986, p. 32). Essa unidade representa, como afirma Mori (2001, p. 173), “o primeiro nível de organização dos fonemas”, e não pode ser analisada a partir de funções gramaticais ou semânticas, já que é uma entidade de ordem fonológica.

Câmara Jr. (1997, p. 53) mostra que há várias teorizações a respeito da sílaba, que partem de pontos de vista diferentes, como o efeito auditivo ou a articulação, entre outros. O que há em comum entre todas essas abordagens é sua estruturação, que se dá por “um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o centro silábico) e seguido de um movimento de decrescente”; ou seja, a sílaba é basicamente formada por um *aclave*, um *ápice* (posição sempre ocupada pela vogal) e um *declive*.

Collischonn (2005, p. 101), apresenta duas teorias que tratam da estrutura silábica: a primeira é baseada “na notação auto-segmental, que pressupõe camadas independentes, uma das quais representa a sílaba” (id, *ibid*). Por essa teoria, os segmentos que formam a sílaba estão diretamente ligados a ela (ex: sílaba = p + a + r), diferentemente do que ocorre com a outra, que postula que há constituintes internos à sílaba às quais se ligam seus fonemas formadores.

Nesta última, denominada teoria métrica da sílaba, os dois constituintes básicos são o *ataque* e a *rima*. O ataque é representado pela consoante ascendente (ou crescente) e a rima é composta pelo *núcleo* (a vogal) e pela *coda*, que é a consoante descendente, ou trava de sílaba. O núcleo é o segmento indispensável, sendo possível que as outras categorias sejam vazias. A grande diferença entre as duas teorias, para Collischonn (id, p. 102), é que “a primeira teoria prevê que o relacionamento entre os três elementos é igual, ao passo que a segunda teoria prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre essa vogal e a consoante do ataque”.

Como pertencem a teorias e descrições diferentes, a nomenclatura para representar os segmentos é diferente. Para nós, ambas as nomenclaturas são corretas e aceitas, apenas pertencem a modelos teóricos diferentes, por isso, utilizamos nas descrições as duas denominações. O que mais nos interessa em relação à sílaba é saber se o aluno domina ou não a estrutura silábica e em que situação os informantes apresentam maiores dificuldades.

Segundo Mori (2001, p. 175), as sílabas são classificadas em: *simples*, aquelas formadas apenas pelo núcleo; ou *complexas*, que são precedidas ou sucedidas por uma consoante; e ainda *abertas* ou *livres*, quando não há nenhuma consoante na posição de declive; e *fechadas* ou *travadas*, quando termina em consoante.

De acordo com a organização dos fonemas para formar as sílabas, podemos ter vários padrões silábicos, mostrados a seguir. Nos esquemas apresentados, C representa a consoante e V a vogal: **V** – sílaba simples e livre (ex.: á-gua); **CV** – complexa e livre (ex.: ca-sa); **VC** – complexa e travada (ex.: ar-ma); **CCV** – complexa e livre, formada por um grupo consonantal (ex.: pra-to); **CVC** – complexa e travada (ex.: cor-te); **CCVC** – complexa e travada (ex.: pris-ma); **CVCC** – complexa e travada (ex.: su-pers-ti-ção); **CCVCC** – complexa e duplamente travada (trans-por-tar). É importante lembrar que quanto mais complexo o padrão silábico, maior a dificuldade de aprendizagem, e menor a frequência do uso na língua; por isso, costuma-se ensinar às crianças primeiro os padrões com menor complexidade, e por fim os do tipo **CVCC** e **CCVCC**, os mais difíceis de serem sistematizados, e menos abrangentes (BRENNER, 1986, p. 34).

Quanto ao elemento travador, não é consenso a tese de que /m/ e /n/ representam uma consoante em posição de declive, ou trava. Câmara Jr. (1997, p. 58) afirma que o arquifonema /N/ é um elemento travador, que apresenta alofonia posicional, podendo realizar-se bilabial, por exemplo, antes de consoante oclusiva bilabial. Já Brenner (1986, p. 34) acredita que as sílabas terminadas em /n/ ou /m/ são livres, e não travadas; a função desses elementos, então, é nasalizar a vogal, apenas, e não travar a sílaba. O modelo de Câmara Jr. de vogal + arquifonema nasal /N/ se mostra mais adequado, por isso adotamos esse modelo, e descrevemos as variações silábicas encontradas no *corpus* com base nele.

Há ainda sílabas que apresentam ditongos, seqüências formadas pela junção de uma vogal e uma semivogal, também chamada de vogal assilábica, por não poder, sozinha, ocupar o centro da sílaba. Esse comportamento aproxima a semivogal da consoante, de modo que, segundo Brenner (id, ibid), há autores que a colocam na margem da sílaba, posição ocupada pelas consoantes.

Câmara Jr. (1997, p. 54) acredita que a vogal assilábica deve ser colocada no centro da sílaba, juntamente com a vogal, e deve ser diferenciada graficamente desta pelo símbolo V sobrescrito. Assim, o esquema de um ditongo crescente é ^vV (ex.: q^ua-se) e do decrescente é V^v (ex.: noⁱte), e do tritongo, formado por uma vogal sucedida e antecedida por semivogais, ^vV^v (ex.: Pa-ra-g^uaⁱ). A visão de Câmara Jr. (id, ibid) de que a sílaba é livre nesse caso, e a semivogal ocupa a posição de centro, juntamente com a vogal é a mais apropriada, pois, se for entendida como trava de sílaba, a semivogal seria, na verdade, semiconsoante, como apontado por Lopes (2001).

A discrepância entre a convenção ortográfica e o sistema fonológico também se verifica no que diz respeito às sílabas. Brenner (1986, p. 36) ressalta os casos das palavras eruditas ou importadas, como *apto* e *pneu*, que possuem número de sílabas gráficas diferente do de sílabas fonéticas, já que a primeira (á-pi-to), é graficamente dissílaba e foneticamente trissílaba, e a segunda (pi-neu) é graficamente monossílaba, com esquema CCV^v, e foneticamente dissílaba. Também devem ser destacados os ditongos /ẽỹ/ e /õw/, que não são registrados na escrita ortográfica, mas são pronunciados na fala, por exemplo, nas palavras *também* e *bom*. Essa discrepância faz com que as crianças, em fase inicial de aprendizagem do código escrito, tenham dificuldades, já que a transposição da fala para a escrita padrão não leva em conta apenas a pronúncia.

2.2.4. Dificuldades do quadro fonológico

Quando a criança chega à escola, ela já possui uma gramática internalizada, e produz enunciados gramaticais da língua, sendo capaz de se comunicar com outras pessoas por meio da expressão oral. Para Brenner (1986, p. 17), ela já é “um ser social atuante lingüisticamente”, e o papel da escola é justamente desenvolver essa capacidade, permitindo que a criança também domine o código escrito e saiba se expressar nessas duas modalidades da língua.

Muitas crianças, porém, apresentam consideráveis dificuldades na aquisição da escrita – entre elas as relacionadas aos quadros consonantais – acarretadas por diferentes fatores. Podemos citar como exemplo as trocas na escrita de fonemas sonoros pelos surdos. Brenner (id, p. 19) explica que a ocorrência desse problema pode estar relacionada à falta de percepção auditiva da diferença entre surdas e sonoras. Algumas consoantes exigem maior acuidade auditiva para sua diferenciação, como os pares de surdas e sonoras, que são mais difíceis de serem percebidas por se diferenciarem apenas pelo traço da sonoridade.

Abaixo tratamos de alguns fatores responsáveis pelas dificuldades das crianças relacionadas a questões fonéticas e fonológicas, como os erros ortográficos decorrentes do desacordo entre fonema e letra e a dificuldade de segmentação das palavras, ocasionadas pelos vocábulos fonológicos, uma interferência da fala.

2.2.4.1. Desacordo entre fonema e letra

É muito comum as crianças apresentarem dificuldades na escrita, sobretudo quando estão no período de alfabetização. Vários podem ser os motivos que levam a essas dificuldades, e um deles é o desacordo entre fonema e letra. Ainda que a nossa escrita seja de base fonográfica, ou seja, com representação dos sons da fala (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 26), não há correspondência exata entre os fonemas da língua e as letras que os representam, podendo um fonema ser expresso por várias letras, como o fonema /z/, que é escrito com as letras z (azar), s (casa) e x (exame); ou uma letra representar fonemas diferentes, como ocorre com a letra x, que indica os sons [s] (extenso), [z] (exame), [ʃ] (xícara) e [ks] (táxi). Há ainda os dígrafos, que ocorrem quando utilizamos na escrita duas letras para representar um único som da fala.

Assim, a escrita não se dá apenas com base nos sons das palavras, já que estes podem variar de um falante para outro, de acordo com a região geográfica, a classe social etc. Para a escrita não ser afetada pela variação lingüística no nível fonético, foi criado um sistema ortográfico, que consiste em “escolher uma única forma para as palavras de uma língua,

independentemente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a ela” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, P. 30). Essa escolha em geral é arbitrária e muitas vezes não se trata de nenhuma pronúncia existente entre os falantes da língua; Massini-Cagliari e Cagliari (id, ibid) citam como exemplo a palavra *muito*, cuja escrita não corresponde a nenhuma pronúncia do português, já que essa palavra é sempre pronunciada com o ditongo nasalizado.

Callou e Leite (2005, p. 45) afirmam que um sistema ortográfico que acompanhe o fonográfico é inviável, na medida em que não pode abarcar todas as variações presentes, sobretudo quando se trata de um país com proporções como as do Brasil, que possui uma grande diversidade. Essa aproximação de sons e letras se tornaria um problema muito mais político, já que a pronúncia de um grupo social e regional deveria ser tomada como base para a escrita e uma questão que se colocaria é: em qual grupo se basear? Então, segundo as autoras, nunca haverá uma integração perfeita entre os dois sistemas, e “quanto mais uma língua se desenvolve, mais o sistema ortográfico se afasta do sistema fonológico, como ocorre no inglês e no francês” (id, ibid).

É importante lembrar que o fonema é uma entidade abstrata que se realiza como fones, que são variáveis. O sistema fonológico é mais rígido, mas uma escrita baseada nele também não seria possível, pois teria que “reproduzir o que o falante tem internalizado” (id, p. 47).

Para Callou e Leite (id, ibid), além de os fonemas se realizarem de diferentes formas, os sistemas fonéticos e fonológicos mudam ao longo do tempo, e a escrita ortográfica não pode acompanhar essas mudanças, mantendo a impossibilidade de univocidade entre letra e som. E isso causa muitos problemas na escrita dos alunos, principalmente em período de alfabetização, pois estes são ensinados a se pautar nos sons da fala para escrever, mas ainda não sabem que essa propriedade não se aplica a todos os casos.

2.2.4.2. *Vocábulo fonológico e vocábulo formal*

Na escrita, a delimitação dos vocábulos se dá graficamente, através dos espaços em branco, que são marcados na escrita padrão mesmo que na fala não haja pausa entre uma palavra e outra. Isso porque o critério utilizado para delimitar as palavras nessa modalidade da língua é o morfológico. Cada palavra é, segundo Câmara (1997, p. 69), “uma unidade mórfica”. Essas unidades mórficas são os vocábulos formais.

Os vocábulos formais se dividem em três grupos: formas livres, presas e dependentes. Os dois primeiros foram propostos por Bloomfield (apud Câmara Jr., 1997, p.

70), e o último foi adicionado por Câmara Jr., para englobar também os clíticos. Formas livres são aquelas que bastam para expressar comunicação. As formas presas não podem aparecer sozinhas, “só funcionam ligadas a outras” (CÂMARA JR., 1997, p. 69), como o radical, a vogal temática, as desinências etc.

Os pronomes oblíquos átonos, artigos, preposições não são suficientes para exprimir comunicação, por isso não são formas livres. Por outro lado, esses elementos não podem ser classificados como formas presas, pois não há uma ligação fixa com uma forma livre, sendo possível intercalar termos entre essas palavras e a forma livre a que se referem, como podemos ver no exemplo de Câmara Jr. (id, p. 70): *a lei x a grande, promissora e excelente lei*. Por isso, são consideradas formas dependentes.

forma dependente	forma livre
a	lei
a <i>grande, promissora e excelente</i>	lei

Assim, os vocábulos formais são aqueles que não podem ser divididos em uma ou mais formas livres. Podem ser formadas por uma forma livre indivisível (*feliz*), uma forma livre mais uma (ou mais de uma) forma presa (*infeliz*), ou duas ou mais formas presas (*infelicidade*) (id, ibid).

Na corrente da fala, porém, os vocábulos não são demarcados da mesma forma que na escrita; quando não há pausa ou “juntura” (marca fonológica indicativa de demarcação) entre um vocábulo e outro, eles podem se ligar, em um grupo com apenas uma vogal tônica (id, p. 61). Esse fenômeno pode acontecer, por exemplo, quando a palavra inicial termina em vogal átona e a palavra seguinte se inicia por vogal átona; nesse caso, temos uma reorganização das sílabas que se encontram no limite entre as duas palavras, que pode deixar de existir, conforme veremos abaixo.

O processo de ressilabação pode acontecer quando, dependendo das palavras que formam um vocábulo fonológico ou grupo de força, o esquema silábico pode sofrer alguma modificação. Isso pode ocorrer com vogais ou com consoantes. Entre os processos vocálicos, os fenômenos que podem ocorrer são a elisão, a ditongação e a degeminação (COLLISCHONN, 2005, p. 126).

A elisão é caracterizada pelo desaparecimento da vogal baixa que se encontra na fronteira entre as palavras, como ocorre em *camisa usada*, que pode se apresentar como cami[zu]sada. Nesse caso, a vogal baixa [a], que era ápice da sílaba final da primeira palavra, desapareceu, e a vogal inicial da palavra seguinte passa a ocupar aquela posição.

A ditongação é verificada quando, em vez de a vogal baixa ser apagada e a alta ocupar sua posição, a baixa se mantém e a alta, quando também for átona, se torna a vogal assilábica que a acompanha, formando assim um ditongo. Utilizando o mesmo exemplo do parágrafo anterior, teríamos a seguinte configuração silábica: cami[zaw]sada. Também ocorre, nesse caso, uma ressibalação formando um grupo de força, cuja sílaba tônica, de grau 3, é [za].

O fenômeno da degeminação se caracteriza pelo apagamento de uma vogal repetida. Ocorre quando uma mesma vogal, ou vogais de articulação semelhante, finaliza a primeira palavra e inicia a seguinte. Mas a degeminação só acontece se as duas vogais (a final e a inicial) forem átonas. Por exemplo, em *camisa amarela*, o [a] final da primeira palavra e o [a] inicial da palavra seguinte são átonas. Forma-se, assim, o grupo de força cami[za]marela.

Também pode ocorrer ressilabação consonantal, quando a primeira palavra termina em consoante e a seguinte é iniciada por vogal. Nesse caso, a consoante da sílaba travada do primeiro vocábulo, que antes ocupava a margem direita da sílaba, passa a iniciar a nova sílaba formada, ocupando sua margem esquerda (CÂMARA JR., 1997, p. 70), como ocorre em *amor antigo* [amofãⁿtʃigũ]. Para Collischonn (2005, p. 128), esse processo de ressilabação envolvendo a consoante ocorre por uma tendência de configuração silábica CV; assim, “mesmo que C e V estejam ligadas originalmente a sílabas diferentes, elas acabam formando uma nova sílaba para satisfazer esta tendência universal” (id, *ibid*).

Devido a essa tendência de configuração silábica CV, que, segundo Collischonn (id, p. 129), é uma tendência universal, não se verifica o processo inverso de ressilabação, envolvendo a vogal final e a consoante inicial da palavra seguinte, como em *ka-zar-o-zada*. Nesse caso, se houvesse a reconfiguração apresentada, o esquema CV da primeira sílaba do segundo vocábulo seria quebrado.

Os vocábulos fonológicos, formados pelos principalmente pela junção de uma forma dependente à forma livre, caracterizam-se pelo acento, que é “a maior força expiratória de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas (id, p. 63)”. Ou seja, se há apenas uma sílaba tônica em um grupo, há apenas um vocábulo fonológico. Assim, delimitamos o número de vocábulos fonológicos – que podem ser constituídos por um ou mais vocábulos formais – dentro do grupo de força pelo número de sílabas tônicas que esse grupo possui.

Em relação à tonicidade, as sílabas podem ser tônicas, pretônicas ou postônicas. As tônicas são aquelas nas quais recai o acento, ou seja, há maior intensidade na produção, por

isso; as pretônicas são as que se encontram antes da tônica, e as postônicas estão depois da tônica e são as que possuem menor tonicidade no vocábulo. Atribuindo valores à tonicidade das sílabas, a tônica recebe o valor 3, porque possui tonicidade máxima; a pretônica, 1; as postônicas, 0 (id, ibid). Na palavra proparoxítona *dinâmica*, temos o esquema 1-3-0-0, enquanto na oxítona *amanhã*, 1-1-3.

O grau 2 de tonicidade só ocorre quando há dois ou mais vocábulos pronunciados sem pausa – ou seja, quando estão em um grupo de força – mas sem que sejam ligados em um grupo com uma só sílaba tônica, como nos exemplos de grupos de força dados acima. Esse grau é dado à sílaba tônica do vocábulo anterior ao último, que se torna enfraquecida. A sílaba que apresenta maior tonicidade no grupo de força é, então, sempre a tônica do último vocábulo. Assim, quando se trata de um vocábulo fonológico, há apenas sílabas de grau 3, 1 ou 0, como nos esquemas a) abaixo, enquanto em grupos de força, podem aparecer todos os graus de tonicidade, conforme colocado nos esquemas b).

a) vocábulos fonológicos

ca	lem	se	tem	que	lem	brou	me
3	0	0	3	0	1	3	0

b) grupos de força

blu	sa	bran	ca	blu	sa	de	se	da
2	1	3	0	2	1	1	3	0

Para Câmara (id, ibid), por esse esquema de distribuição acentual “opõe-se a juntura à falta de juntura”, como em *habilidade* e *hábil idade*. Na primeira, o esquema de distribuição acentual é 1-1-1-3-0, e na segunda, 2-1-1-3-0.

Dessa forma, se a condição para o vocábulo fonológico é a tonicidade os monossílabos átonos, formas dependentes, não constituem, sozinhos, um vocábulo fonológico. Essas partículas sempre funcionarão, assim, como se fossem uma sílaba do vocábulo fonológico a que se associam. Quando proclíticas, funcionam como sílaba pretônica (grau 1), e quando enclíticas, como postônicas (grau 0) (id, ibid).

Essas diferenças de delimitação do vocábulo na fala e na escrita podem gerar em crianças que estão aprendendo o código escrito, dificuldades na segmentação escrita das palavras. É muito comum, basearem-se na corrente da fala – em que os vocábulos podem se aglutinar, como vimos – para escrever as palavras, o que leva, muitas vezes, à criação de formas escritas que diferem da escrita padrão.

2.2.4.3. A distorção de sonoridade

É um processo que consiste na troca de consoantes sonoras pela correspondente surda, como a consoante oclusiva bilabial sonora [b] se transformar em oclusiva bilabial surda [p]. Schifino e Brenner (1981) fazem um estudo sobre o impacto da distorção no processo de alfabetização no livro de base estruturalista *A distorção de sonoridade em fonema oclusivos e fricativos no processo de alfabetização*. Inicialmente, as autoras formulam três hipóteses (SCHIFINO; BRENNER, 1981, p. 10), que irão se confirmar ou não de acordo com as pesquisas posteriores:

1. Os fonemas surdos são mais fáceis de serem aprendidos pelos alunos na fase da alfabetização;

2. Ocorre distorção mais nos fonemas fricativos que nos oclusivos;

3. A maior dificuldade, em ordem decrescente, é:

- Fonemas oclusivos: /k/ - /g/; /t/ - /d/; /p/ - /b/.
- Fonemas fricativos: /ʒ/ - /ʒ/, /z/ - /s/; /v/ - /f/.

Esta última hipótese não foi confirmada na pesquisa. Descobriu-se que a distorção mais freqüente ocorreu com o par oclusivo /t/ - /d/, seguida do /k/ - /g/ e /p/ - /b/ (SCHIFINO; BRENNER, 1981, p. 21).

O fato é que a sonoridade das consoantes não é de tão fácil percepção, já que o único traço que diferencia pares como os apresentados por Schifino e Brenner (id, p. 21) é a sonoridade. Assim, as crianças apresentam dificuldades na diferenciação de surdas e sonoras e podem transferir essa dificuldade para escrita, quando ainda não dominam completamente o código escrito, já que costumam se apoiar na pronúncia das palavras, que podem possuir fonemas de percepção mais acurada.

Para Genouvrier e Peytard (apud SCHIFINO e BRENNER, p. 10), uma possível solução para esse problema é voltar a atenção para a oralidade. Os autores afirmam: "a alfabetização deve partir do código real para o escrito, isto é, da oralidade, que constitui a experiência infantil". Esses autores entendem que se devem trabalhar aspectos fonéticos na escola, mas não privilegiando o aprendizado mecânico. Isso auxiliaria a evitar os problemas demonstrados nas hipóteses anteriores. Para eles, as sílabas não devem ser ensinadas de modo que o aluno domine mecanicamente o conteúdo (como as atividades tradicionais de separação de sílabas), mas que aprenda o processo de silabação como uma seqüência fonética, não ficando restrito à palavra (id, p. 11). Assim, os pares opostos,

em sua opinião, devem ser ensinados a partir das ocorrências, em que se deve relacionar o significante e o significado.

Também trabalham as questões fonéticas no ensino Ivonilde Morrone et al. (apud SCHIFINO e BRENNER, p. 11). Elas "propõem diretrizes para a alfabetização com base no fonema, conduzindo os domínios dos padrões silábicos" (SCHIFINO e BRENNER, p. 11). Seu estudo envolve análise de cartilhas destinadas à alfabetização, e a abordagem que têm sobre esses aspectos.

O processo da distorção ocorre pela diferenciação dos fonemas por apenas um traço, a sonoridade, como podemos ver no quadro abaixo:

	/d/	/t/	/z/
1. sonoridade	+	-	+
2. continuidade	-	-	+

1. A sonoridade diz respeito à vibração ou não das pregas vocais. As consoantes acima marcadas com o sinal + são sonoras, ou seja, as pregas vocais vibram no momento que são enunciadas.

2. A continuidade está ligada ao modo de articulação das consoantes. As consoantes marcadas no quadro acima com o sinal - são oclusivas, ou seja, há uma barreira na sua emissão, então o som é descontínuo, emitido instantaneamente, não podendo ser prolongado. Já a marcada com o sinal + é fricativa, o que significa que é contínua, processa-se "de forma paulatina e prolongada" (id, p. 14).

O tipo de distorção encontrada neste trabalho está no nível de sonoridade, e não no nível de continuidade. Segundo as autoras, "há maior probabilidade de distorção na oposição surdo - sonoro do que na contínuo - descontínuo" (id, p. 15), pois o traço da sonoridade é menos perceptível, por isso, mais passível de trocas.

A pesquisa foi feita pelas autoras no âmbito da escrita, por isso, muitos dos problemas de distorção de sonoridade estão não só no nível fônico, mas também no nível gráfico, como ocorre, por exemplo, com o par opositivo /p/ e /b/. Além disso, houve problemas referentes à "não compreensão da leitura, pobreza vocabular, influência do registro vulgar, enfim, a um desempenho lingüístico bastante limitado" (id, p. 29); então, são problemas que fogem ao nível exclusivamente lingüístico, passando ao nível do letramento. Essas dificuldades ocorreram também nesta pesquisa, com os alunos descendentes de pomeranos, embora as metodologias das pesquisas mencionadas sejam diferenciadas. Veremos os resultados mais à frente na análise dos dados.

Jaime Luiz Zorzi, um fonoaudiólogo que estuda os problemas de alfabetização, dedica uma parte de seu livro *A prender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico* ao estudo das dificuldades dos alunos em relação à distorção de sonoridade, também no âmbito da escrita. Assim como Schifino e Brenner (1981), ele identifica que alguns problemas encontrados estão ligados à grafia, como /b/ - /p/ e /g/ - /q/, pois o traçado da letra cursiva dessas consoantes é semelhante (ZORZI, 1998, p. 67). O autor analisa textos de crianças na fase da alfabetização, de 1ª à 4ª série. Em sua pesquisa, Zorzi descobriu que a distorção é muito mais freqüente com crianças iniciantes, que ainda não adquiriram o sistema da língua escrita. Estatisticamente falando, 55,9% dos alunos da 1ª série fazem a troca de surdas e sonoras (id, p. 66).

Embora isso ocorra, Zorzi acredita que as crianças não têm, em geral, dificuldades sistemáticas com a escrita de consoantes surdas e sonoras, visto que os problemas vão desaparecendo à medida que o aluno avança o grau de domínio da língua escrita (id, p. 70). O que ocorre, na verdade, é, como afirma Zorzi (1998, p.73), citando Cagliari, uma consequência do modelo de ensino utilizado na alfabetização. Há um privilégio da língua escrita, e as crianças são alfabetizadas em silêncio, aprendendo a escrever as palavras, mas sem as pronunciarem, não podendo assim estabelecer um critério de comparação. Por outro lado, Schifino e Brenner (1981, p. 30) mostram que a distorção aparece em praticamente todos os níveis de escolaridade, tanto no de alfabetização, como no de alunos do ensino médio. Então, para que esses problemas pudessem ser resolvidos mais facilmente ou mesmo evitados, a criança deveria ser levada não só a utilizar a linguagem, como também a pensá-la.

Outra possível causa da distorção de sonoridade na escrita foi postulada por Vygotsky (apud ZORZI, 1998, p. 75). Para ele, esse processo acontece porque "o ato de falar não exige que a criança se dê conta de cada um dos fonemas que está produzindo (...). Quando falamos, estamos preocupados com o significado que queremos transmitir" (ZORZI, id, ibid). A visão de Vygotsky, como vimos, está mais ligada à produção de sentido na enunciação que na articulação fônica propriamente dita.

Schifino e Brenner (1981, p. 32) acreditam que, para a aprendizagem ser completa, é necessário promover inicialmente o contato do aluno com o fonema de forma oral. O professor deve propor exercícios trabalhando a audição, através de músicas, rimas e dramatizações, já que os problemas ocorrem também por discriminação auditiva. Para elas, o melhor método é o da oposição, já que "a aprendizagem por oposição é condizente com a estrutura psicológica da criança" (id, p. 31). A percepção infantil, para Henri Wallon (apud

SCHIFINO; BRENNER, 1981, p. 31), dá-se pelo contraste, como na aprendizagem das cores: as crianças aprendem tendo como base a oposição claro e escuro.

Em suma, independentemente do tipo de estratégia utilizada para resolver, e principalmente evitar, os problemas com a distorção de sonoridade, o mais importante é que o professor apresente a linguagem ao aluno não somente como regras de gramática, mas como a forma de expressão que ele mais utiliza, levando-o a refletir sobre sua linguagem, questioná-la e a interagir no processo de ensino.

2.2.4.4. Troca de ponto e modo de articulação

Esses fenômenos podem ocorrer quando um falante utiliza variações e trocas na fala decorrentes de uma troca do ponto ou do modo de articulação de um fonema.

Assim, podemos citar como exemplo da troca de ponto de articulação a variação entre as consoantes [t] e [d], e seus respectivos alofones [tʃ] e [dʒ]. Os primeiros são dentais em alguns falantes, com a língua encostada nos dentes superiores, e alveolares em outros, com a língua colocada nos alvéolos, que se localizam atrás dos dentes superiores. Quando essas consoantes são seguidas pela vogal [i], por exemplo, em algumas partes do Brasil, tais consoantes passam a ser produzidas um pouco mais atrás, tornando-se alveopalatais, pronunciadas com a língua entre os alvéolos e o palato duro.

Quanto à troca de ponto de articulação, podemos citar ainda a utilização de /m/ por /n/ e vice-versa. Nesse caso, mantém-se o modo de articulação, pois ambas as consoantes são nasais, já que se articulam com o abaixamento do véu palatino e liberação do ar através do nariz. Na fala, a diferença entre eles é perceptível quando na posição de acento, o que diferencia, por exemplo, “amo” e “ano”. Já que na posição de declive, essas fonemas apenas conferem nasalização, como elemento travador, como em “ambas” e “antas”. Nesse caso, deixam de ser distintivos, por isso não podemos considerar trocas nessa posição.

Em relação à troca de modo de articulação, temos a variação presente em variedades não-padrão do português entre [v] e [b], como ocorre em [va'sowfɐ] > [ba'sowfɐ]. Nesse caso, a consoante fricativa /v/ se realiza como oclusiva /b/, trocando, assim, o modo da articulação, já que, na primeira, o ar atravessa os articuladores, que estão aproximados, sem que haja obstrução total, enquanto na produção da segunda o ar egresso dos pulmões se bloqueia completamente em um ponto do aparelho fonador, o que, no exemplo dado, é feito pelos lábios. Schifino e Brenner (id, p. 14) consideram essa troca, conforme indicado na seção anterior, uma distorção de continuidade, já que a consoante perde o traço contínuo que a caracterizava.

Temos ainda o chamado rotacismo, que é um processo de troca das consoantes líquidas, ou seja, as vibrantes – simples e múltipla, ou, na definição de Brenner (1986, p. 28), vibrante e tape – e as consoantes laterais. Ocorre em determinadas variedades do português tanto a troca da vibrante pela lateral, quanto a da lateral pela vibrante.

No primeiro caso, tem-se a variação entre a forma padrão ['ffawdɐ] e sua variante ['flawdɐ], que aparece, inclusive, no *corpus* desta pesquisa. As formas utilizadas pelo personagem Cebolinha, da série Turma da Mônica, de Maurício de Souza, são também decorrentes desse processo de troca, o que é muito comum na fala crianças pré-alfabetizadas por ser a lateral de mais fácil articulação que as vibrantes.

A troca da consoante lateral pela vibrante também é muito comum em português em variedades do português não-padrão, gerando, por exemplo, formas como [pɫã^{nɪ}ta], uma variante de *plantar*, ou ['bfuzɐ], variante de *blusa*.

3. Lingüística Aplicada

A Lingüística Aplicada, doravante LA, surgiu com o intuito de oferecer suporte para o ensino de língua estrangeira. O termo “Lingüística Aplicada” começou a circular na comunidade acadêmica nos anos 1940. Charles C. Fries e Robert Lado, da Universidade de Michigan, foram os nomes de grande importância para a definição e uso do termo (BOHN, 1988, p. 16).

Na visão de Bohn (id, p. 29), a LA é uma ciência interdisciplinar. A Lingüística é a ciência de maior influência, mas a LA conta também com contribuições da Psicologia, Sociologia, Psicolingüística e Sociolingüística. O ensino de língua estrangeira está em sua pauta de estudo, mas não como único aspecto abordado. Bohn (id, *ibid*) e Lopes (2006, p. 19) acreditam que definir a LA a partir apenas desse aspecto seria reduzir muito as utilizações dos postulados da LA.

Bohn (1988, p. 17) ressalta a expansão do campo da LA – que, segundo ele, “tem incluído praticamente todos os campos da linguagem humana, tanto em seus aspectos teóricos como práticos, em que a linguagem desempenha algum papel de relevância” – e lista os conteúdos veiculados em periódicos de referência na área, o *Applied Linguistics* e o *IRAL*. Os assuntos abarcados por esses periódicos são muito variados. A seguir reproduzimos alguns deles: “compreensão”; “análise do discurso”, “análise de erros e interlíngua”, “conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de línguas”, “interação e ensino”, “bilingüismo”, “aquisição vs ensino”, “inglês como língua internacional”.

A LA utiliza, então, os recursos da Lingüística, tais como modelos, metodologias, descrições obtidas por suas pesquisas, e os aplica com o objetivo de resolver questões de ordem prática, como “aquisição e ensino de línguas, planejamento lingüístico, patologia da linguagem etc.” (id, p. 15). Esses aspectos definem a LA, mas, na visão de Bohn (id, ibid), essa é uma definição parcial, dada a multiplicidade de aspectos sob seu campo de atuação, conforme mencionamos no parágrafo anterior. Um dos princípios lingüísticos adotados pela LA para a solução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, sejam elas nativas ou estrangeiras, foi a consideração da língua oral como objeto de análise, e não apenas a escrita literária, vista pela gramática tradicional como modelo de pureza e perfeição da língua (LADO, 1971, p. 32).

Como o ensino de língua estrangeira é um dos principais pontos de discussão da LA, e é o aspecto por ela trabalhado que mais nos interessa nesta pesquisa, apresentamos as contribuições da LA para esse ponto, baseando-nos principalmente em Lado (1971), que, como vimos, possui, juntamente com Charles Fries, grande importância na definição da LA.

Quando se fala na preocupação da LA com o ensino de língua estrangeira, não se está falando apenas de técnicas e métodos de ensino que surtam melhores efeitos na aprendizagem de determinada língua, mas também, e principalmente, do trabalho preliminar sobre os problemas específicos de aprendizagem de determinada língua estrangeira por falantes de determinada língua materna (FRIES, 1971, p. 06).

Esse levantamento prévio de que fala Fries é muito útil, na visão de Lado (1971, p. 09), pela possibilidade de predizer, a partir da comparação sistemática dos dois sistemas, os padrões que causarão dificuldades, e os que não causarão, para que se possa focar nos primeiros. Assim, aspectos gramaticais da língua estrangeira que são próximos da língua materna merecerão menos ênfase do que os mais distintos. Os materiais didáticos também deverão levar isso em conta, por isso a rigor não poderia existir um livro de estudo de uma língua estrangeira para falantes de qualquer língua materna. Podemos citar como exemplo a aprendizagem dos verbos *ser* e *estar* em espanhol como língua estrangeira. Para falantes de português, a diferenciação desses verbos nunca renderá dúvidas, pois no sistema de sua língua materna, existe essa diferenciação. Já para falantes de inglês, as dificuldades serão muito maiores, pois em sua língua materna, o verbo *to be* cumpre a função desses dois verbos.

É importante ressaltar que ao aprender uma língua estrangeira, utilizamos como base a língua materna, cujo sistema conhecemos muito bem, por ser a língua que adquirimos

pelo contato com falantes, e não por um processo direcionado de ensino como ocorre com a língua estrangeira. Tendemos, assim, a transferir, na concepção da LA, para a língua estrangeira aspectos da forma lingüística, dos sentidos e mesmo da cultura e de comportamento da língua nativa. Isso ocorre, na opinião de Lado (id, p. 14) tanto produtivamente, ao tentarmos nos expressar na língua estrangeira, quanto receptivamente, quando buscamos “aprender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos” (id, ibid).

Os falantes aprendem os fonemas da língua estrangeira que são semelhantes aos de sua língua materna por simples transferência, e estes não vão gerar dificuldades de pronúncia se tanto o fonema como os alofones forem conhecidos do falante. Os fonemas e respectivos alofones que são diferentes são aprendidos com mais dificuldades, por isso, devem merecer maior atenção. Para Lado (id, p. 28) a aprendizagem desses segmentos é que se configuram efetivamente como aprendizado.

Para Lado (id, p. 26), os falantes adultos de uma língua apresentam dificuldades de produzir e, o que é mais impressionante, de perceber auditivamente, sons que não pertencem à sua língua materna, mesmo que não tenha problemas no aparelho fonador ou no auditivo: “o falante de uma língua escutando outra não ouve, na realidade, as unidades fônicas da língua estrangeira (...). Escuta os de sua própria língua” (id, p. 27).

Isso porque transferimos da língua materna para a estrangeira, tanto produtivamente como receptivamente, os fonemas e suas variantes, além do ritmo, entonação etc. Por esse motivo, o sotaque no português de um falante nativo de inglês, por exemplo, é diferente do de um falante cuja língua materna seja o alemão, ou o chinês, ou o pomerano. Ou seja, as marcas da língua materna do falante estão presentes na língua estrangeira, o que muitas vezes é gerado pela dificuldade de aprendizagem desta última.

O caminho da transferência é sempre o mesmo: da língua materna para a estrangeira. Por isso, não teremos uma mesma descrição lingüística comparativa se determinada língua é materna ou estrangeira. No caso dos descendentes de pomeranos, o português é, na maioria dos casos, uma língua estrangeira. As dificuldades de aprendizagem encontradas por esses falantes não podem ser igualadas às de alunos que têm o português como língua materna. Faz-se necessário, assim, empreender pesquisas específicas, com o objetivo de descrever, nesse caso, o português que os descendentes de pomeranos falam e escrevem, a fim de que soluções sejam propostas com adequação à realidade.

Na área fonológica, a pesquisa em LA compreende três estágios: inicialmente, faz-se a análise lingüística dos dois sistemas fonológicos, considerando também os fonemas

supra-segmentais. A próxima etapa é a comparação desses dois sistemas, que deve levar em consideração fonemas e alofones semelhantes e diferentes. Cada fonema deve ser analisado isoladamente e as questões norteadoras são: “1) a língua nativa tem um fonema foneticamente semelhante? 2) as variantes dos fonemas são semelhantes nas duas línguas? 3) os fonemas e suas variantes estão distribuídos de forma semelhante?” (id, p. 29). Isso porque um fonema pode ser semelhante nas duas línguas, e seus alofones serem diferentes. Por exemplo, o fonema /d/ é semelhante em espanhol e inglês, mas em espanhol pode ter como variante também o [ð], em posição intervocálica. Então, um problema já esperado, a partir da descrição comparativa dos dois sistemas, é que os falantes de espanhol pronunciem, por exemplo, lather (‘espuma’) em vez de ladder (‘escada’), porque o fonema /d/, quando em posição intervocálica, é pronunciado [ð], que em inglês é outro fonema.

Finalmente, chega-se à fase da descrição dos contrastes mais problemáticos. Para Lado (id, ibid), “quando a língua estrangeira usar um fonema que não existe na língua materna do aprendiz (...), o aluno não conseguirá produzir esse fonema prontamente ao aprender a língua estrangeira. Irá substituí-lo por algum outro fonema do seu estoque nativo”. Assim, considera-se previamente um problema de pronúncia para falantes de português o fonema do inglês /θ/ (‘think’), que não existe em português nem como fonema nem como alofone. Esses fonemas deverão, então, receber maior atenção.

O ramo da Linguística Aplicada responsável pela realização desses contrastes é a Linguística Contrastiva, que busca “verificar tanto as diferenças como as semelhanças entre pares de línguas com o propósito de aplicar seus resultados no processo de ensino / aprendizagem de L2/LE” (ANDRADE, 2002). A Linguística Contrastiva embasa-se nas teorias comportamentalistas para conceber a aquisição da linguagem, partindo do princípio de que a aquisição de uma língua se dá por estímulo e resposta, o que foi contestado por Chomsky, para quem “a aquisição de uma língua não se reduz a um processo de estimulação externa: para ele, a base do comportamento lingüístico é uma faculdade vinculada ao sistema cognitivo com base no cérebro humano” (id, ibid).

A proposição de Lado (1971) de que, se forem descritos e comparados os dois sistemas lingüísticos (da língua materna e da língua estrangeira), é possível prever as transferências na aprendizagem de determinada LE, pertence à primeira formulação do modelo de Análise Contrastiva, doravante AC, que é um dos modelos de análise da Linguística Contrastiva. Essa primeira versão da AC é chamada de *forte, a priori* ou *preditiva*, e é atualmente considerada insuficiente por partir da teoria lingüística, e não da

realidade prática. É apriorística porque é feita a partir da listagem de erros prováveis e “sem nenhuma comprovação empírica das predições feitas” (VANDRESEN, 1988, p. 75).

O modelo parte do pressuposto de que sempre os elementos da língua estrangeira forem diferentes da língua materna, ocorrerão interferências, e de que as interferências da língua materna são a única indução ao erro, enquanto a motivação do erro pode ser de muitas outras ordens. Além disso, Durão (2004, p. 16) apresenta outros fatores, apontados por pesquisas, que transcrevemos a seguir:

a) certas formas de condução de processos dos processos de instrução; b) a pobreza dos dados lingüísticos aos quais o aprendiz é exposto; c) a falta de adequação de certos materiais didáticos; e d) a metodologia utilizada. Outros fatores também ressaltados como fontes potenciais de dificuldades foram propostos, entre outros, por Durão (1999; 2004): e) a transferência de elementos de outras línguas estudadas antes; f) a limitação na capacidade de retenção de elementos na memória; g) a sobregeneralização de regras; a falta de motivação; i) a idade; j) a falta de aptidão para o estudo de línguas; e k) a impossibilidade de identificar todas as dificuldades surgidas no processo de ensino / aprendizagem (id, p. 16).

Embora tenha recebido críticas, o modelo de Análise Contrastiva trouxe muitas contribuições para várias áreas que envolvem a linguagem, das quais podemos destacar a tradução e o ensino de línguas; por isso reaparece, mesmo que modificada, em outro modelo, denominado Análise de Erros (AE), de base gerativista, e ,posteriormente, no modelo de Interlíngua (id, ibid).

Neste trabalho, utilizamos alguns postulados dos três modelos da Lingüística Contrastiva. A AC contribui com a idéia de comparação dos dois sistemas lingüístico, que não poderá ser detalhada neste trabalho porque não temos ainda uma descrição fonológica completa do pomerano; a AE, com a classificação de erros a partir de sua sistematicidade ou não; e a IL, com a noção de que em algum estágio a língua estrangeira é uma interlíngua, ou seja, um sistema lingüístico próprio, gerado pela tentativa do aluno de “produzir a norma da língua-alvo” (ALVAREZ, 2002).

Em oposição à AC (ou teoria forte), tem-se a *teoria fraca, a posteriori* ou *explicativa*, também chamada de Análise de Erros. O modelo de AE foi inicialmente proposto para ser usado em ensino de língua materna, mas, para suprir as limitações da AC, passou a ser usado também no ensino de língua estrangeira. Diferencia-se da AC pela concepção de aquisição lingüística, que na AC é a comportamentalista, e na AE é a Teoria da Aquisição Lingüística de Chomsky.

Para realizar a análise e sistematização dos erros, a AE conta com um *corpus* formado por textos dos alunos (dados da oralidade e da escrita). Os erros encontrados são

classificados de acordo com uma tipologia. Corder (1970), por exemplo, propõe a separação dos erros em dois grandes grupos: *erros sistemáticos* e *erros não-sistemáticos*. Incluem-se no primeiro os erros que se repetem sistematicamente, e de fato podem refletir a dificuldade dos falantes de uma LM com um aspecto específico da LE. Os segundos referem-se a erros casuais, que ocorreram por um lapso do falante. Estes últimos não precisam ser considerados no processo de aprendizagem da LE, porque não são persistentes, e podem ser corrigidos pelo próprio falante (DURÃO, 2004, p. 16).

A AE representou um grande avanço na concepção dos erros cometidos pelos alunos que estão aprendendo uma língua estrangeira. Na AC, esses erros eram considerados negativos, pois representavam um “desvio da norma da língua que se está aprendendo” (ANDRADE, 2002), ou seja, eram um indicador de fracasso. Já na AE, passaram a ser vistos como algo positivo, na medida em que permitem que se saiba o nível de aprendizagem dos alunos de línguas estrangeiras, e que se possa, partindo desses erros, planejar um ensino direcionado.

Um conceito importante abarcado pela AE para a aprendizagem de uma língua estrangeira é o de *competência comunicativa*, que foi proposto por Dell Hymes (1972 apud DURÃO, 2004, p. 17) a partir do conceito gerativo de competência lingüística. Ao definir a competência comunicativa, Hymes parte do princípio de há “regras de uso sem as quais as regras da gramática são estéreis” (id, *ibid*). Então, aprender uma língua estrangeira significa também desenvolver a competência comunicativa, que diz respeito à “habilidade de atuar sócio-lingüística-pragmaticamente segundo a situação de fala” (DURÃO, 2004, p. 17), e não apenas construir enunciados inteligíveis na língua estrangeira aprendida.

O modelo de Interlíngua baseia-se na proposição de que o falante, quando está aprendendo uma língua estrangeira, cria um sistema próprio, partindo de uma *estrutura psicológica latente*, a partir da qual ocorrem processos psicológicos que interferem na produção lingüística do aluno, quando ele está aprendendo uma língua estrangeira. Nas palavras de Alvarez (2002), essa interlíngua criada é “um sistema aproximativo pelo qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua-alvo”.

A interlíngua possui características próprias, entre as quais podemos citar a sistematicidade, a evolutilidade (possibilidade de evolução), a fossilização de estruturas e a possibilidade de apresentar o fenômeno *plateau*. Durão (2004, p. 20) ressalta estas duas últimas: a fossilização, o fenômeno mais comum na interlíngua, ocorre quando uma transferência de aspectos da LM se torna permanente na interlíngua. O fenômeno *plateau* é caracterizado pela estagnação de melhorias da interlíngua, causada pela afirmação por

parte do falante de que os conhecimentos lingüísticos e pragmáticos que ele possui já são suficientes para suas necessidades comunicativas com falantes da língua-alvo (id, ibid). O erro é visto pelo modelo de Interlíngua como uma etapa do processo, e é analisado a partir da comparação da língua materna com a língua estrangeira.

A respeito dos três modelos da Lingüística Contrastiva, é importante ressaltar, conforme aponta Durão (id, p. 22), que não devemos entendê-los como opostos, e sim como faces de uma mesma moeda, já que cada modelo se apropriou de postulados apresentados no anterior, e os reformulou. Como todos eles trazem contribuições importantes, devemos pensá-los a partir da idéia de integração, na medida em que “são, na verdade, etapas complementáveis no sentido de propiciar um enfoque e um material didático mais ajustado às necessidades dos estudantes das línguas” (id, ibid).

Neste trabalho, o modelo que melhor satisfaria às necessidades e melhor contribuiria para o ensino de português nas comunidades pomeranas seria a AC, embora esse modelo seja criticável em vários aspectos. Abaixo citamos os fonemas do pomerano apresentados por Tressmann (2006) em seu *Dicionário enciclopédico pomerano-português*. Dada a falta de detalhes e a escassez de publicações a respeito do sistema lingüístico do pomerano especialmente em relação ao quadro fonológico, deteremo-nos nas informações apresentadas no dicionário supracitado. Assim, não será possível realizar uma análise contrastiva de fato, mas faremos remissão aos fonemas do pomerano quando necessário para explicar as trocas.

3.1. Alguns fonemas do pomerano

Os fonemas aqui citados foram retirados do *Dicionário enciclopédico pomerano-português* de Tressmann (2006) e não representam uma descrição completa do quadro fonológico dessa língua, mas uma explanação geral, para que possamos nos remeter à língua pomerana quando necessário para explicar dados dos *corpora* oral e escrito.

O quadro vocálico do pomerano é mais extenso que o do português, já que compreende todos os sete fonemas vocálicos do português e ainda alguns outros: são fonemas distintos, por exemplo, as vogais central baixa /a/, como em *kat*, e sua correlata longa /a:/, que aparece em *haark*. Existem ainda como fonemas as vogais longas /ɛ:/, /i:/, /ɔ:/ e /u:/. Podemos citar também como fonemas vocálicos que se diferenciam do português a vogal central média /œ/, que também pode ser longa (/œ:/), e a anterior alta arredondada /y/.

As vogais /a/, /e/, /o/ /ɔ/ e /u/ podem se juntar às semivogais /j/ e /w/ e formar ditongos decrescentes, como em *klain*, *gaud*, *seip*, *köich*, *fousa* e *gruin*, que estão expressos na escrita. Algumas vezes formam-se ditongos crescentes, que podem aparecer na fala, mas não são representados na escrita, como em *rera* (ditongo [jɛ]), *foss* (ditongo [wɔ]) etc.

Em relação às consoantes, são poucas as diferenças entre o quadro fonológico do pomerano e do português. Há menos fonemas consonantais no pomerano, que não possui a lateral palatal /ɮ/ em seu sistema. A consoante constrictiva /ʒ/ está presente no pomerano na maioria das vezes nas palavras emprestadas de outras línguas, como em *jijp*, *jaka*, *jekitiba*. As outras consoantes estão todas presentes no português, o que a princípio não traria grandes dificuldades para os descendentes.

No pomerano, assim como no português, há sílabas simples e complexas, mas a estruturação silábica do pomerano possui algumas diferenças. Há sílabas com os seguintes padrões: V (*üler*), VC (*uk*), V^VC (*eig*), CV (*lopa*), CCV (*procent*), CVC (*gervon*), CV^VC (*deistel*), CVCC (*gift*), CCV^VC (*klauk*) entre outros.

Podem ocupar a posição de trava silábica as consoantes nasais (*gingebijr*), a lateral (*sloidel*), a constrictiva /s/ (*des*), o tape (*muther*) e, diferentemente do que ocorre em português, as oclusivas /p/ (*slop*); /t/ (*slot*); /b/ (*koiab*), /g/ (*wang*) e /k/ (*plak*), o que pode causar interferências no português, como o apagamento de vogais átonas finais, tornando a sílaba travada por oclusivas, como ocorre em sua língua.

V ● Metodologia

Para realizar esta pesquisa, definimos como instrumento de investigação a utilização da língua portuguesa oral e escrita de um grupo social específico, os descendentes de pomeranos. Esse tipo de delimitação caracteriza a estratégia de pesquisa denominada *estudo de caso*, que conduz trabalhos em diferentes áreas das ciências sociais. Estudos de casos são concebidos a partir de métodos de coleta e análise rigorosos, como apresentamos mais à frente.

A metodologia do estudo de caso recebe algumas críticas, desencadeadas pelo fato de muitas vezes ser confundida com outras estratégias de pesquisa e pelo mau-uso de alguns pesquisadores dessa denominação. Os estudos de caso costumam ser, muitas vezes, apontados negativamente “como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes” (YIN, 2005, p. 11). Embora exista esse estereótipo, muitos trabalhos em diferentes áreas das ciências sociais, como psicologia e história, por exemplo, bem como as que são de ordem prática, como planejamento de políticas públicas e educação, são realizados com base nessa estratégia de pesquisa, e possuem métodos e objetos bem delimitados e suficientes.

Uma pesquisa empírica que se faz por meio da coleta e análise de dados de forma mecanicista não é válida como estudo de caso, que pressupõe uma metodologia precisa e olhar crítico para sua realização. Assim, não podem ser consideradas estudos de caso, segundo Martins (2006, p. 05), pesquisas que se baseiam em dados vagos provenientes de coletas informais e que não têm a devida permissão para que sejam executadas, ou que apenas apresentam tabelas com análises percentuais, utilizadas, muitas vezes, “para encobrir respostas de poucos participantes sobre variáveis pouco precisas” (id, *ibid*).

Os estudos de caso se fazem através da observação de situações reais, contextualizadas; e busca-se com estudos dessa ordem responder a questões do tipo “como?” e “por quê?” a partir da observação dessas situações. Um princípio básico para realizar análises dessas situações é a imparcialidade do pesquisador, o que confere o rigor científico exigido (YIN, 2005, p. 20). Devemos acrescentar que, para esta pesquisa em especial, concebida a partir da estratégia estudo de caso, as perguntas “como?” e “por quê?” são importantes para dar suporte para uma pergunta mais ampla e de muita importância: “o que pode ser feito para melhorar esse quadro?”.

Uma outra estratégia de pesquisa diferente do estudo de caso é o *levantamento de dados*. Essa estratégia é mais adequada quando a pesquisa consiste no recolhimento de determinados dados, que são até certo ponto previsíveis, quando o objetivo da pesquisa for “descrever a incidência ou a predominância de um fenômeno” (id, p. 25), ou seja, um levantamento estatístico. Para Yin (id, p. 29), pesquisas que usam como estratégia o levantamento de dados ou o experimento, que ocorre quando o pesquisador manipula os dados, encontram maior aceitação. Mas cada estratégia é utilizada com um objetivo, e por isso deve ser avaliada dentro de cada pesquisa.

A pergunta que norteia o levantamento de dados é “o quê?”, enquanto o estudo de caso preocupa-se também com o “como?” e o “por quê?”, como vimos anteriormente. Por isso, enquadramos esta pesquisa no estudo de caso, e não no levantamento de dados, já que nosso trabalho não é apenas apontar percentualmente as variações encontradas, mas compará-las, e entender por que ocorrem na situação estudada, e com os informantes em questão.

Um erro que se comete na concepção do estudo de caso, na opinião de Yin (id, p. 31), é entendê-lo como apenas parte (inicial, exploratória) de um processo que utiliza outra estratégia principal de pesquisa. Muitos pesquisadores acreditam, partindo de uma visão hierárquica do processo, que o estudo de caso só pode ser realizado na fase preliminar na pesquisa, apenas na coleta feita no trabalho de campo.

Realmente existem, conforme aponta o autor (id, p. 22), estudos de caso de caráter exploratório, mas essa estratégia, assim como outras, pode servir aos três propósitos básicos de uma pesquisa, que são o exploratório, o descritivo e o explanatório. Assim, existem “estudos de caso exploratórios, estudos de caso descritivos e estudos de caso explanatórios” (id, p. 23), da mesma forma que existem, por exemplo, “experimentos exploratórios, experimentos descritivos e experimentos explanatórios” (id, *ibid*). Ou seja, diferentes estratégias podem servir a diferentes propósitos, dependendo dos objetivos da pesquisa, e sua diferenciação não pode ser feita a partir de posições hierárquicas.

Podemos citar ainda como estratégia de pesquisa relacionada ao trabalho de campo o estudo etnográfico e a observação participante, que costumavam ser confundidos com o estudo de caso (id, p. 31). O primeiro se caracteriza por um trabalho de campo mais longo, e as descrições apresentadas são, por consequência, mais detalhadas. O segundo também exige bastante tempo de trabalho de campo, embora menor que o estudo etnográfico, e o observador-participante interage com o grupo em questão. Atualmente, os três métodos são bem definidos, e o estudo de caso é independente dos outros dois; nas palavras de Yin (id,

ibid): “os estudos de caso são uma forma de inquirição que *não* depende exclusivamente dos dados etnográficos ou de observadores participantes”.

De modo geral, o que define uma pesquisa que utiliza como metodologia o estudo de caso é sua investigação empírica de “um contexto contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (id, p. 32). Diferentemente do que ocorre com o experimento, o estudo de caso se dá sem o controle do pesquisador a respeito de eventos comportamentais. Seu principal propósito é o explanatório, embora, como vimos, possa ser utilizado também para os propósitos exploratório e descritivo.

Esse tipo de trabalho exige um planejamento bastante detalhado indicando todos os procedimentos utilizados para cada etapa da pesquisa, dialogando sempre com o referencial teórico que a embasa, e levando em consideração as características próprias do caso analisado. Esse protocolo de ações confere cientificidade e credibilidade ao trabalho, oferecendo “segurança de que se realizou um trabalho científico, com planejamento e execução que garantiam resultados que de fato possibilitaram explicações sobre a realidade investigada” (MARTINS, 2006, p. 09). Abaixo apresentamos os procedimentos utilizados nesta pesquisa, em todas as fases de sua realização.

1. Escolha do tema

Em pesquisa de iniciação científica – e monografia de fim de curso – abordei a troca de consoantes sonoras pela correspondente surda em crianças descendentes de imigrantes pomeranos. Constatei que esse processo, denominado distorção de sonoridade, é muito recorrente entre as crianças; do total de variações, 45% das respostas apresentaram troca de consoante sonora pela surda. Para tal pesquisa, havia analisado apenas a fala, através de um questionário fechado e um breve discurso semidirigido, que não foi muito produtivo devido à timidez das crianças.

Assim, o tema deste trabalho se baseia nas constatações citadas no parágrafo anterior, ampliando-se para abarcar também outros processos relacionados à troca de consoantes. O *corpus* também foi ampliado com o objetivo de acolher não só as variações da fala, como também a influência que elas podem exercer na escrita.

2. Escolha da localidade

A localidade escolhida para a realização da pesquisa foi a comunidade de Rio Possmoser, no município de Santa Maria de Jetibá. Como buscávamos interferências do

pomerano no português, tanto na fala quanto na escrita, precisávamos coletar os dados onde houvesse uma maior concentração de pomeranos que preservam a língua, e as comunidades camponesas – que realizam atividades agrícolas – costumam ser bem assíduas à cultura de seus antepassados; por isso, não nos interessava a sede do município, onde há maior necessidade de uso do português pelos falantes.

Valemo-nos também do método utilizado para a escolha do ponto de inquérito em pesquisas geossociolingüísticas, tais como alto índice de analfabetismo, pouca urbanização e quantidade da população ligada às atividades agropastoris. Brandão (1991, p. 28) relaciona os fatores de escolha do ponto:

Na determinação dos pontos de inquérito levam-se, ainda, em consideração aspectos históricos (localidades de povoamento antigo ou recente, de grande ou pequeno afluxo migratório), aspectos geoconômicos (zonas urbanas e rurais: cidades de pequeno, médio e grande porte, vilarejos, povoados), enfim, os fatores que abranjam as peculiaridades gerais da região. (BRANDÃO, 1991, p. 28).

No caso de uma pesquisa que envolve bilingüismo, devemos acrescentar ainda como fator determinante para o ponto de inquérito o número de descendentes presentes na região. Além disso, era necessário que a localidade escolhida tivesse uma escola de ensino fundamental, com quinta série, que possuísse uma quantidade razoável de alunos que pudessem ser informantes. Outra preocupação era o grau de abertura da comunidade para pessoas que não compartilham suas características étnicas, além de ser necessário que os informantes falassem português. Selecionamos a EEEFM “Alto Rio Possmoser” porque, além de essa escola se enquadrar nos moldes necessários, estando localizada a aproximadamente 15 km da sede do município, a diretora, Marlete Kurth, mostrou-se bastante favorável à realização da pesquisa. A maioria dos alunos dessa escola é descendente de pomeranos, e reside em várias localidades rurais afastadas, chegando até a escola através de transportes da prefeitura.

Outro fator importante para a escolha foi o fato de Santa Maria de Jetibá ser ponto de inquérito do projeto Atlas Lingüístico do Espírito Santo, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Catarina Vaz Rodrigues. Há, nesse município, uma grande concentração de descendentes de pomeranos, provocando forte influência de sua cultura na configuração local no que diz respeito aos aspectos lingüísticos e culturais; um exemplo disso são duas festas típicas e tradicionais, de caráter popular, realizadas na cidade todos os anos, a Festa do Colono e a Festa Pomerana.

3. Escolha dos informantes

Os informantes desta pesquisa são alunos de quinta série do ensino fundamental, com faixa etária de 10 a 12 anos. Na pesquisa anterior, os informantes eram alunos de primeira à quinta série do ensino fundamental, que estudavam na escola pluridocente Fazenda Krüger, na comunidade de Alto São Sebastião (os de primeira à quarta), e na escola onde foi realizada a pesquisa atual (os de quinta série).

O critério que utilizamos para escolher aqueles informantes foi o grau de domínio da língua portuguesa. Como se tratava de alunos iniciantes, supomos que seu domínio seria menor, e os problemas com interferência da língua materna no português, maiores. Essa suposição se confirmou, porém os alunos eram ainda muito tímidos, e alguns não tinham domínio do português o suficiente para responder às questões; às vezes, só sabiam responder o que perguntávamos em pomerano. Isso fez com que preferíssemos concentrar os informantes em uma única série.

A quinta série foi escolhida em relação às outras séries, porque os alunos estão em uma faixa etária em que começam a participar mais intensamente das atividades da comunidade. O motivo principal foi a necessidade de coletar dados escritos. Nas séries anteriores, a produção de textos ainda restrita, já que os alunos possuem pouco domínio, sendo a maior preocupação desse momento a aprendizagem do português, no caso dos alunos que só sabem pomerano, e da decodificação das letras e transposição da fala para a escrita. Na quinta série, os alunos escrevem mais, e seu texto está mais maduro.

Inicialmente, havíamos pensado em entrevistar alunos pomeranos, e a mesma quantidade de alunos não-pomeranos, para fazer uma comparação entre os resultados dos dois, e analisar, por exemplo, se os alunos não-pomeranos, por estarem em contato com pomeranos na comunidade e na escola, apresentam as mesmas marcas encontradas na fala e na escrita dos alunos pomeranos. Porém, o corpo discente da escola é composto quase completamente por descendentes de pomeranos, e na sala de aula onde realizamos a pesquisa, apenas um entre os 33 alunos não era descendente de pomerano.

Entrevistamos, então, 22 alunos da quinta série. Todos os informantes são descendentes de pomeranos, com idade entre 10 e 12 anos. Dos alunos entrevistados, 19 falam o pomerano fluentemente, sendo esta, inclusive, sua língua materna e de uso cotidiano, a língua que utilizam em casa, na lavoura, na igreja, nas festas típicas e, muitas vezes, até na escola.

4. Coleta de dados

Para uma análise mais abrangente do processo de troca de consoantes, utilizamos textos orais e escritos produzidos pelos informantes. Como buscávamos recolher dados nessas duas modalidades, criamos um método de coleta para cada uma delas, como veremos a seguir.

Por se tratar de um grupo muito fechado, com informantes muito tímidos, escolhemos o tema *casamento* para ser discutido em sala com os alunos antes da escritura dos textos ou da realização da entrevista. Esse tema foi escolhido por possuir na comunidade pomerana uma simbologia bem particular, sendo de grande importância para seus membros. Isso porque é através do casamento que a cultura pomerana, bem como a língua e o modo de vida camponês se propagam para as gerações futuras, conservando, assim, os traços que os identificam.

Em razão desses fatores, os pomeranos têm um ritual bem definido para o casamento, que se repete desde a vinda dos imigrantes, como a fala-convite do *hochtijdsbirer*, a fala-voto da *pulderfruug*, a dança dos noivos etc., como pode ser visto em 2.2.3.1. Sendo assim, todo informante, por mais tímido ou reservado que seja, tem algo a falar e/ou escrever sobre esse tema.

Aproveitando a importância cultural e social que o casamento representa, discutimos dois textos retirados de revistas que abordam esse assunto. Um deles trata de questões históricas, por exemplo, a origem da utilização do vestido branco, e foi retirado de uma edição especial da revista Superinteressante intitulada *101 idéias que mudaram o mundo*. O outro é um polêmico estudo sobre o casamento entre os britânicos, contendo questões a respeito do que os leva a casar e do percentual de arrependimentos em relação ao matrimônio. Esses dois textos podem ser vistos no anexo 3 deste trabalho.

Depois de ler os textos mencionados acima em conjunto na sala de aula, discutimos as informações contidas neles e, logo após, abrimos a discussão para que envolvesse outras questões relacionadas ao tema. Nesse momento, os alunos foram instigados a contar suas experiências pessoais em cerimônias e festas de casamento de pessoas da família ou da comunidade. Os informantes se sentiram bastante à vontade, e queriam todos contar alguma história, o que nos fez confirmar a hipótese de que este seria o melhor tema. Pedimos, então, que escrevessem um texto sobre esse assunto, com base no que tinham lido e em suas próprias experiências.

Para coletar a parte oral dos dados, isolamos as crianças, entrevistando uma de cada vez. Foram feitas também gravações de falas coletivas, porque, nesse momento, o aluno

não se sente tão inibido, já que se encontra entre os colegas, que apresentam características semelhantes e com os quais todos estão acostumados a falar cotidianamente. O problema desse método são as sobreposições de fala, que não permitem ao analista compreender os sons que foram, de fato, pronunciados. Além disso, o inquiridor tem menos possibilidade de interferir e direcionar a fala para seus propósitos, que no nosso caso são consoantes específicas em ambientes específicos.

Como nosso objetivo é analisar os mesmos sons em determinado ambiente, foi necessário criar um questionário fonético-fonológico, composto por perguntas fechadas, ou seja, que orientam a uma única resposta. Esse método de coleta de dados permite que haja um padrão de comparação, já que, a rigor, todos os informantes pronunciam as mesmas palavras⁴.

Sozinho, esse método pode não ser tão eficaz, porque pode inibir muito a criança, já que se trata de uma situação altamente monitorada. Por isso, associamos o questionário a um discurso semidirigido, feito antes da aplicação do questionário. No discurso semidirigido, as perguntas são mais amplas, assemelhando-se a uma conversa, e permitem ao informante falar mais livremente sobre assuntos do seu dia-a-dia ou sua opinião sobre determinado tema. A importância do discurso semidirigido reside não só no fato de romper a reserva inicial que existe entre informante e inquiridor, já que consta de uma conversa informal entre eles, como também na possibilidade de aparecerem variações que não foram previstas e, portanto, não abarcadas pelo questionário. As perguntas normalmente giram em torno das atividades desenvolvidas pelo aluno e sua família, e, no caso, as opiniões e experiências dos alunos em relação ao tema principal: casamento.

4.1. O questionário fonético-fonológico

O questionário fonético-fonológico utilizado nesta pesquisa consta de 44 perguntas, agrupadas por campo semântico, em que todas as respostas com características em comum eram reunidas em conjuntos, como animais, alimentos, objetos etc. O intuito de se organizar o questionário dessa forma é permitir que os informantes, cheguem mais facilmente à resposta esperada.

Como buscava variações fonético-fonológicas, o questionário foi elaborado de modo a expressar isso da forma o mais abrangente possível, com as variáveis em questão em

⁴ É importante dizer que alguns informantes deixam de responder a alguma(s) questão(ões) do questionário por não conhecer aquele objeto, ou saber do que se trata, mas não saber o nome, ou ainda desconhecer o nome em português, sabendo apenas em pomerano. Trataremos mais especificamente destes casos na análise propriamente dita dos dados.

todos os ambientes em que podem ocorrer. As questões buscam, especificamente, variações de uma mesma palavra quanto à pronúncia das consoantes, devendo, portanto, encaminhar o informante a responder essa palavra esperada, que pode apresentar variações particulares no nível fonético.

Como podemos ver no questionário fonético-fonológico utilizado na pesquisa, que se encontra nos anexos deste trabalho, para obter a resposta do informante, utilizamos como meios as perguntas e também a demonstração de imagens ou do próprio objeto, dos quais os informantes indicavam o nome. Este último método facilita o trabalho na medida em que é mais objetivo, dispensando descrições e reduzindo a falta de resposta pelo não entendimento da pergunta, o que permite economizar tempo.

Há no questionário letras que se encontram destacadas, em negrito e sublinhadas. Essas letras correspondem aos sons que buscamos analisar em cada palavra. Algumas palavras apresentam mais de um som em questão; isto para que o *corpus* seja ao mesmo tempo abrangente e compacto, permitindo economizar tempo na entrevista – o que implica também poupar o informante – e na transcrição e análise dos dados.

Por outro lado, há mais de uma palavra para alguns sons, já que é possível ocorrer algum problema, e o informante não responder a determinada questão. Um exemplo disto é o /b/ em posição inicial seguido de vogal, presente nas questões cujas respostas são *bola*, *boldo* e *barba*. A palavra *boldo* só foi respondida por um informante, mas tínhamos outras duas com o /b/ no mesmo ambiente para substituí-la. Como essa questão não foi produtiva, não a utilizamos nas últimas entrevistas, já que perdíamos muito tempo tentando obter do informante essa resposta. É importante notar que as palavras com sons redundantes no questionário apresentam também outro som em questão, além do que está redundantemente colocado.

O foco deste trabalho é a troca de fonemas consonantais, por isso as consoantes destacadas nos vocábulos são aquelas passíveis de variação em diferentes ambientes. Foi de nosso maior interesse pesquisar processos específicos, como a distorção de sonoridade, troca de consoantes sonoras por surdas; a distorção de continuidade, troca de consoantes constrictivas por oclusivas; o rotacismo, troca de líquidas.

O questionário também possui palavras com sílabas travadas, já que também analisamos as travas silábicas, entre elas as nasais. Todas as consoantes que podem gerar algum desses processos de troca foram colocadas no questionário para constatar se ocorrem ou não entre os informantes selecionados, já que se trata de um grupo bilíngüe ainda pouco estudado, e não sabíamos, por isso, o que poderia ser característico.

Abaixo estão relacionadas algumas das consoantes analisadas – de acordo com a nomenclatura proposta por Gladis Massini-Cagliari e Luiz Carlos Cagliari (2001, p. 143) – bem como os ambientes em que aparecem:

- /b/ – consoante oclusiva bilabial sonora
 - Posição inicial e depois de sílaba travada (**B**AR**B**A), posição intervocálica (**A**B**E**LHA), em grupo consonantal (OM**B**RO).
- /d/ – consoante oclusiva alveolar sonora
 - Posição inicial e posição intervocálica (**D**ADO), em grupo consonantal (**D**RAGÃO), depois de sílaba travada (TAR**D**E).
- /g/ – consoante oclusiva velar sonora
 - Posição inicial (**G**OIABA), posição intervocálica (DRAG**G**ÃO), em grupo consonantal (**G**RANDE), depois de sílaba travada (RAS**G**AR).
- /v/ – consoante fricativa lábio-dental sonora
 - Posição inicial (**V**ACA), posição intervocálica (A**V**Ó), depois de sílaba travada (ÁR**V**ORE).
- /z/ – consoante fricativa alveolar sonora
 - Posição intervocálica (BRAS**S**IL), depois de trava silábica (AN**Z**OL), como trava de sílaba, seguida de consoante sonora (RAS**G**AR), como trava de sílaba.
- /ʒ/ – consoante fricativa palatal sonora
 - Posição inicial (**J**ANELA), posição intervocálica (FEI**J**ÃO), depois de sílaba travada (AN**J**O).
- /r/, /l/ e /l/ – consoantes líquidas, na denominação de CAMARA JR. (1997), respectivamente vibrante múltipla, vibrante simples ou tape e lateral.
 - Posição inicial (**R**ATO; **L**ÁPIS), em que não ocorre o tape /l/, posição intervocálica (respectivamente: CAR**R**O / ARE**I**A; BO**L**A); em grupo consonantal (FR**R**ALDA; BL**L**USA), em que não ocorre a vibrante múltipla; em trava de sílaba, seguida de consoante (TAR**R**DE; AL**L**TO); em trava de sílaba, em posição final (COLHER**R**; ANZOL**L**). Nessas duas últimas posições, a utilização da vibrante simples e da múltipla é apenas fonética, e não distintiva.
- /m/ e /n/ – consoantes nasais
 - Posição inicial (**M**ENTIRA; **N**ARIZ), posição intervocálica (HOM**M**E; JAN**N**E**L**A), em trava de sílaba, seguida de consoante (OM**M**RO; GRAN**N**E),

em posição final. Quando estão na posição de trava, essas duas consoantes são arquifonemas, não implicando diferenças de significado.

No trabalho anterior, que deu base para este, buscamos analisar também as consoantes surdas, que eram também destacadas no questionário, para ver se não passariam a sonoras, já que não havia descrições anteriores a esse respeito e não sabíamos que variações poderiam acontecer. Porém, não houve nenhuma distorção de sonoridade em que a surda passasse à sonora, portanto, neste trabalho, o questionário não foi criado com vista a abarcar essas consoantes em todos os seus ambientes, embora elas apareçam em algumas palavras, colocadas para analisar outras questões; nesse caso, as surdas não se encontram destacadas.

Naquela primeira pesquisa, mencionada no parágrafo anterior, as duas palavras do questionário que continham a consoante fricativa palato-alveolar sonora /ʒ/, *gema* e *gigante* não eram respondidas pelos informantes, que possuíam menor idade, o que nos obrigou, a partir do quarto informante, a criar uma questão cuja resposta fosse *janela*. Descobrimos depois que, em pomerano, não existem palavras diferentes para designar as partes do ovo, por isso os alunos não sabiam a diferença em português. Então, na elaboração desse questionário, tivemos o cuidado de substituir essa palavra de *antemão*, para que não ocorresse o mesmo problema, mesmo com os informantes de idade um pouco mais avançada.

5. Transcrição e análise dos dados

Os dados obtidos através de gravação em fitas cassete e em meio digital foram transcritos com base no Alfabeto Fonético Internacional (IPA). As entrevistas foram transcritas integralmente e, do discurso semidirigido, apenas transcrevemos as palavras ou expressões que apresentavam variações significativas.

A análise dos dados que se seguiu à transcrição se pautou nos modelos teóricos descritos nos capítulos anteriores, e levou em consideração os aspectos relacionados à troca de consoantes. Foram feitos cálculos de porcentagem para que tivéssemos uma melhor dimensão da ocorrência de cada processo de troca. Esses dados, então, foram sistematizados em gráficos, que auxiliam na visualização comparativa.

VI. Análise e discussão dos dados

Para realizar as análises, partimos do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. Como se trata das dificuldades de aprendizado de uma língua estrangeira (no caso, português) por falantes de uma língua nativa (no caso, o pomerano), quando possível, utilizamos os pressupostos da Linguística Comparada. Por não possuímos uma descrição completa do pomerano, essa análise contrastiva é parcial.

De antemão, por comparar os sistemas lingüísticos da língua materna (pomerano) e da língua estrangeira (português), podemos prever, conforme apontam os princípios da Análise Contrastiva, algumas dificuldades que o aluno poderá encontrar. Como há menos fonemas em português que no pomerano, os falantes que têm o pomerano como língua materna não teriam, a princípio, dificuldades com a aprendizagem dos fonemas de português. Além disso, todos os fonemas do português são contemplados no quadro fonológico do pomerano, com exceção da lateral palatal /ʎ/ e da vibrante múltipla /r/, que, por isso, têm mais chance de oferecer problemas, ou a constrictiva palatal sonora /ʒ/, que possui um uso restrito, pois só aparece na língua pomerana em palavras importadas de outras línguas, como em ‘*ranj*’, ‘*jijp*’, ‘*jaka*’ e ‘*jekitiba*’ (TRESSMANN, 2006, p. VII).

Esse fato permite pensar que as dificuldades seriam poucas. Contudo, pesquisas que buscam apresentar questões de domínio, entre as quais podemos citar Benincá (2006), Haese (2006) e a que desenvolvemos neste trabalho, mostram que as dificuldades ultrapassam essas projeções.

O que se constata é que nem sempre os problemas apontados pela análise contrastiva dos dois sistemas, ou a falta deles, são verificados na prática, o que torna imprescindível a realização de pesquisas que mostrem as reais dificuldades encontradas pelo falante de uma outra língua materna ao aprender português.

1. *Corpus* oral

No **anexo 4** deste trabalho encontra-se um quadro com todas as variações obtidas no *corpus* oral em cada uma das 44 questões que compõem o questionário fonético-fonológico, inclusive as variações que não objetivamos analisar em profundidade, como o alongamento da vogal, por exemplo. Nos próximos tópicos, descrevemos essas ocorrências, agrupando-as de acordo com o tipo de troca ou variação encontrada.

1.1. Distorção de sonoridade

A distorção de sonoridade, como vimos, consiste na perda da sonoridade de algumas consoantes, que são substituídas na fala pela correspondente surda, a qual apresenta o mesmo ponto e modo de articulação. É um processo muito freqüente entre os descendentes de pomeranos, como apontam as ocorrências a seguir.

As questões em que registramos a distorção de sonoridade foram: 3 (*abelha*); 4 (*dragão*); 7 (*blusa*); 8 (*janela*); 9 (*enxada*); 10 (*anzol*); 13 (*garfo*); 15 (*bola*), 16 (*dado*); 23 (*bom dia*); 24 (*boa tarde*); 25 (*rasgar*); 26 (*Brasil*); 27 (*goiaba*); 29 (*feijão*); 30 (*boldo*); 37 (*barba*); 39 (*grande*); 41 (*azul*). Abaixo mostramos mais detalhadamente as variações encontradas em cada uma dessas questões. No final deste tópico, apresentamos um gráfico que mostra as consoantes distorcidas e os ambientes fonéticos em que mais ocorreram.

A questão 3, que buscava obter a palavra *abelha*, apresentou como resposta [a'peʎə], em que a consoante oclusiva bilabial sonora [b] se realizou como surda [p] em 9% dos casos, número que pode parecer pequeno, mas que é bem significativo se considerarmos que o ambiente onde foi realizada a pesquisa era o escolar, o que propiciava o monitoramento estilístico dos informantes. Nesse caso, a consoante envolvida se encontra entre vogais, e, mesmo possuindo vizinhos sonoros, a consoante se ensurdeceu.

Há palavras do questionário que apresentam mais de uma consoante sonora na composição da palavra, passíveis de se transformarem em surdas. Isso ocorre com as questões 4 (*dragão*), 7 (*blusa*), 16 (*dado*), 23 (*bom dia*), 24 (*boa tarde*), 26 (*Brasil*), 27 (*goiaba*), 37 (*barba*) e 39 (*grande*).

No caso de *dragão* (questão 4), há duas consoantes sonoras compondo a palavra, uma em posição inicial, [d], e outra intervocálica, [g]. No *corpus* analisado, as duas apresentaram distorções, realizando-se como: [tra'gãw̃]; [tra'kaw] e [dra'kãw̃]. Foi mais freqüente entre os informantes, nessa palavra, o ensurdecimento da consoante inicial [d], o que ocorreu em 22% dos casos, contra 16% do mesmo processo em posição intervocálica [g]. Isso porque o [g] possui vizinhos sonoros, as vogais, o que torna propícia a manutenção da sonoridade da consoante, conforme constatamos em outra pesquisa (BENINCÁ, 2006).

Assim como na questão anterior, a questão 7, que buscava a palavra *blusa*, também apresenta consoantes sonoras em dois ambientes, o inicial e o intervocálico. A freqüência maior na primeira posição se confirma, já que, como em *dragão*, a consoante em posição inicial se distorceu em 20% das respostas, contra apenas 10% em posição intervocálica. No caso de *blusa*, temos ainda o apagamento da vogal átona final, transformando-a em um

monossílabo, cuja sílaba é travada pelo [s], que é surdo por se encontrar em posição final não seguida de outra palavra.

Em *Brasil* (questão 26) e *goiaba* (questão 27) também há distorção da consoante inicial e da medial. No primeiro vocábulo, o [b] passou a [p] em 18% das respostas, enquanto o [z] passou a [s] em 9%. No segundo, a distorção em posição inicial foi bem mais acentuada, ocorrendo a troca de /g/ por /k/ com 27% dos informantes; entre vogais, a passagem de /b/ para /p/ caiu para apenas 4%. Já em *dado*, que também possui duas consoantes que poderiam se ensurdecer, o processo de distorção só está presente na consoante inicial, o que ocorreu em 20% das respostas.

Em *janela* (questão 8), encontramos uma distorção de sonoridade muito comum, por estar a consoante sonora em posição inicial. Nessa questão, ocorreram a forma padrão [ʒa'nelɐ], em 64% dos casos, e a realização [ʃa'nelɐ], iniciada pela consoante surda [ʃ], em 36% das respostas dos informantes.

A questão 9 (*enxada*) apresentou uma variação inesperada para nós, já que a distorção de sonoridade se deu da surda para a sonora, gerando a seguinte forma: [ĩⁿ'zadɐ]. Esse não foi um processo recorrente, já que apareceu na fala de apenas um informante, então podemos classificar essa forma, usando os termos da AE, como um erro não-sistemático. A consoante surda em *enxada* se encontra precedida e sucedida por fonemas sonoros, o que propicia a assimilação desse traço. Porém, como esse processo não é comum entre descendentes de pomeranos, não devemos apontá-lo com um problema específico, mas uma ocorrência provocada pela dificuldade com os fonemas surdos e sonoros.

Outro fator que contribui para essa distorção é a trava nasal da sílaba anterior; normalmente nessa posição as consoantes sonoras não sofrem alteração na fala dos descendentes, ou aparecem em poucos casos, como em *anzol* (questão 10), em que apenas um informante substituiu a consoante sonora [z] pela correspondente surda [s], conforme podemos observar no gráfico do final deste tópico.

Garfo (questão 13) apresentou muitas alterações fonéticas, sobretudo na estruturação da sílaba inicial, que será tratada mais à frente. Quanto à distorção de sonoridade, registramos 13,6% da mudança da consoante oclusiva velar sonora [g] pela surda [k], que, assim como *dragão*, *blusa* e *janela*, encontra-se no início da palavra, posição que contribui para que ocorra a distorção. Em *bola* (questão 15), a troca da surda pela sonora na mesma posição foi um pouco menos significativa, aparecendo em apenas 9% das respostas. Esse dado difere dos valores da pesquisa anterior já mencionada a respeito desse processo –

cujos informantes eram alunos de primeira à quinta série – em que essa variação na mesma palavra tinha sido registrada em 18,75% (BENINCÁ, 2006). Isso demonstra que o processo persiste ao longo dos anos, mas tende a diminuir com o avanço dos níveis escolares.

As questões 23 e 24 buscavam, respectivamente, as respostas *bom dia* e *boa tarde*, que normalmente formam, cada uma, um só grupo de força. Nesse caso, pretendíamos analisar a consoante inicial de cada grupo de força, a oclusiva bilabial sonora [b], além da africada palato-alveolar sonora [dʒ], que se encontra depois de trava silábica – no primeiro caso, depois da trava nasal, e no segundo, depois da consoante líquida /r/, que se realizou de diferentes formas, como veremos a seguir. Na questão 24, a ocorrência da distorção do [b] foi maior que na 23, aparecendo em 27% dos casos, enquanto na 23 foram apenas 18%.

Depois da trava nasal do vocábulo *bom*, o fone [dʒ], na questão 23, realizou-se [tʃ] em 9% dos casos, o que confirma a hipótese de haver menos ocorrência de distorção depois de trava nasal. Depois da trava silábica de *tarde*, realizada foneticamente como [r], [h] e Ø, a consoante sonora não passou a surda em nenhuma das respostas dos informantes, o que mostra que esse não é um ambiente fônico propício para a ocorrência da distorção.

As ocorrências encontradas na questão 37 (*barba*) confirmam essa tese, pois a mesma consoante oclusiva bilabial sonora [b] tem diferentes comportamentos quando se encontra no início da palavra e depois da trava silábica /r/. No primeiro ambiente, houve enurdecimento em 9%, enquanto no segundo, esse processo não foi registrado em nenhuma resposta dos informantes.

No caso da consoante nasal como elemento travador, temos ainda a questão 39 (*grande*). Apenas um informante realizou o alofone posicional [dʒ] como [tʃ], gerando a for ['grãⁿtʃi]. Já a consoante sonora [g], que inicia a palavra, passou a [k] em 9% das respostas.

Quando o que ocupa a posição de declive da sílaba, ou seja, a trava, é o tape /r/, não é comum ocorrer a distorção da sílaba seguinte, como ocorreu com *barba*, conforme mostramos anteriormente, e *árvore* (questão 19), em que [v] não passou a [f] na resposta de nenhum informante. Porém, como aparece nas respostas da questão 25 (*rasgar*), o arquifonema /S/ na posição de trava não é um elemento inibidor do processo de distorção, já que 10% dos informantes substituíram [g] por [k]. Essa substituição afetou a trava da sílaba anterior, que, por assimilação do traço surdo da consoante distorcida, realizou-se também como surda. Assim, ocorreram as variantes [haz'gax] e [haz'ga], com a consoante sonora [g], e [has'ka] e [has'kah], com a consoante surda [k].

Em *feijão* (questão 29), apenas um informante trocou a consoante sonora [z] pela surda [ʃ], variação combinada com o apagamento da vogal assilábica [j], gerando a variação [fe'ʃãw̃]. A questão 41 (*azul*) também não apresentou muitas variações. O fonema [z] passou a [s] em apenas uma das respostas dos informantes. Nessa questão, a variação mais encontrada foi [a'zu] (95%), com apagamento do último fone.

A questão 30 buscava como resposta a palavra *boldo*, mas a maioria dos informantes não conseguia chegar a ela – ou porque não conhecia essa erva ou porque não entendia a pergunta – por isso, quando percebemos que muito tempo era perdido tentando, sem sucesso, chegar a essa resposta, abolimos a questão. Dos 22 informantes, o único que a respondeu, pronunciou a primeira consoante da palavra como surda [p], mas a que está entre vogais permaneceu sonora, como mostra a transcrição a seguir: ['powdɔ].

As questões 18 (*livro*), 19 (*árvore*), 32 (*avó*), 33 (*anjo*), 34 (*ombro*) e 36 (*língua*) também foram colocadas no questionário com o objetivo de avaliar a distorção de sonoridade, mas as consoantes sonoras dessas palavras não passaram a surdas em nenhuma das entrevistas. Algumas delas se encontram em posição intervocálica (questão 32) e depois de trava nasal (33, 34 e 35), ambientes em que houve distorção em outras palavras com muito pouca frequência, ou depois do *tape*, que, como vimos, não propicia a distorção, não ocorrendo em nenhuma das palavras do *corpus*.

Na palavra *livro*, a consoante sonora [v], que poderia se ensurdecer, tornando-se [f], também se encontra em uma sílaba complexa, seguida de um *tape*, o que pode ser o limitador da ocorrência da distorção. Devemos lembrar ainda que *livro* é uma palavra aprendida na escola, com uso restrito ao domínio escolar, e menos comum no ambiente doméstico, onde se fala mais o pomerano. Em outras palavras, como se trata de um vocábulo aprendido e utilizado na escola, os alunos já aprendem o padrão, além disso, a frequência de uso dessa palavra é muito grande, então há um “treino” maior na sua pronúncia.

Como mostram as variações encontradas, a ocorrência da distorção é maior em palavras em que a consoante em questão se encontra em posição inicial. Em pomerano, é comum as consoantes finais se ensurdecerem, como em ‘*wand*’, realizado como [vãⁿt], e ‘*mang*’, realizado como [mãⁿk] (TRESSMANN, 2006), como veremos com mais detalhe em *Variações na estrutura da sílaba*. Mas a posição em que essas consoantes se encontram na palavra é bastante diferente da posição das consoantes ensurdecidas no *corpus*, já que em pomerano esse ensurdecimento sistemático acontece com consoantes oclusivas na posição de trava, posição não ocupada por oclusivas em português. Em português, nos

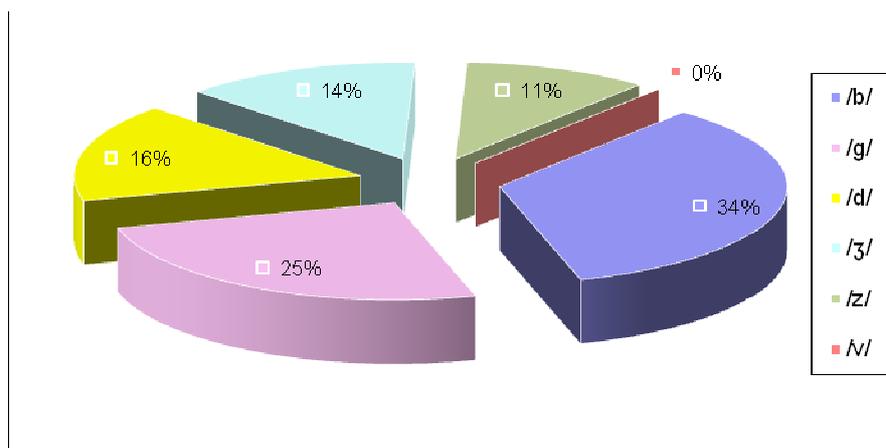
casos em que houve distorção, a oclusiva encontrava-se em posição de ataque, principalmente no início das palavras. Embora o ambiente de ocorrência da distorção não seja o mesmo, é possível que estejamos diante de uma influência da LM, pois os falantes podem estender a regra de distorção às outras posições da sílaba e da palavra.

Abaixo encontramos dispostos nos gráficos a frequência da distorção em cada uma das consoantes passíveis de sofrerem esse processo e os ambientes mais propícios para seu aparecimento. Na figura 12, podemos visualizar o ambiente em que cada consoante específica mais se distorceu.

Figura 10 – Tabela com a totalização dos ambientes de ocorrência da distorção de sonoridade

		Ambientes					Total de variação de cada fonema	%
		Posição inicial	Intervocálica	Depois de trava	GC inicial	GC depois de vogal		
Fonema	/v/	0	0	0	0	0	0	0%
	/z/	0	6	1	0	0	7	11%
	/ʒ/	8	1	0	0	0	9	14%
	/b/	16	3	0	4	0	23	34%
	/d/	8	0	3	0	0	11	16%
	/g/	9	3	3	2	0	17	25%
Total de variação nas posições		41	13	7	6	0	67	
%		61%	19%	10%	9%	0%		100%

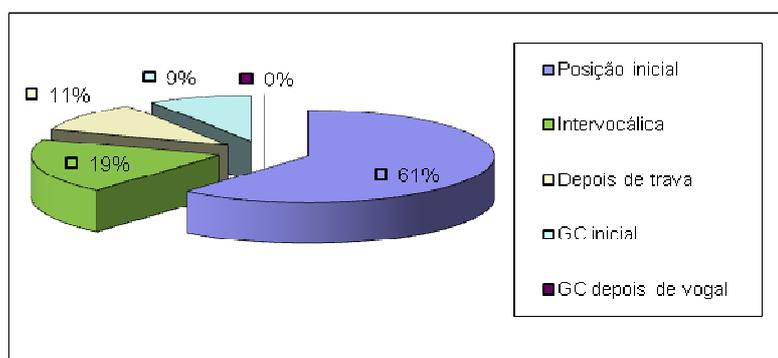
Figura 11 – Gráfico com todas as consoantes passíveis de distorção, e a freqüência de distorção no *corpus*



Como mostra o gráfico acima, podemos observar que a consoante que mais sofreu distorção em todos os ambientes foi /b/, tendo sido realizada como [p] em 23 ocasiões nas palavras em que aparece o fonema /b/. Somando todas as posições, a distorção de /b/ a /p/ totalizou 34% de todas as ocorrências de distorção encontradas.

A segunda maior freqüência de distorção ocorreu com a consoante velar /g/, representando 25% das distorções registradas. As três consoantes de maior freqüência de distorção são oclusivas. As fricativas tiveram freqüência de distorção bem menor. Uma delas, a consoante /v/, não sofreu distorção na fala de nenhum dos informantes no questionário fonético fonológico, mas no discurso semidirigido, ambiente menos controlado, apareceu a forma ['fes] (vez), em que a fricativa lábio-dental inicial foi ensudercida, o que mostra que, mesmo sendo menos freqüente, o /v/ também sofre distorção na fala.

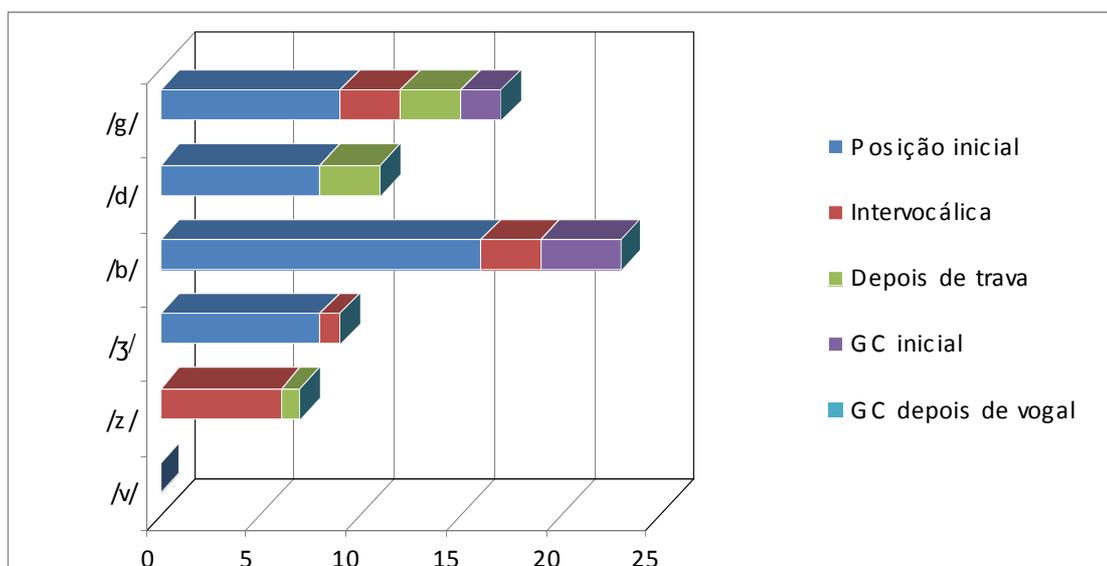
Figura 12 – Gráfico com a freqüência da distorção em cada posição⁵



⁵ GC = grupo consonantal

O gráfico acima mostra que a posição prototípica para o aparecimento da distorção é a inicial – confirmando constatação de Benincá (2006) – já que 62% de todas as distorções que ocorreram no *corpus* encontravam-se nessa posição. Os ambientes menos propícios para esse processo de troca são: depois de trava, em especial da trava nasal, e no grupo consonantal, principalmente quando precedido por vogal, posição em que, no *corpus*, não houve nenhuma variação. Esses ambientes, e cada consoante neles presente passíveis de sofrer distorção, estão representados no gráfico abaixo. Nele podemos observar, além dos aspectos já mencionados, que a única consoante que apresentou distorção em todos os ambientes analisados foi a /g/, mesmo que tenha sido numericamente bem inferior à quantidade de distorções sofrida pelo /b/.

Figura 13 – Gráfico com a totalização das consoantes e dos ambientes de ocorrência da distorção de sonoridade



Na seção seguinte, poderemos observar como a distorção de sonoridade se processa na escrita. Nela, discutiremos a explicação de alguns teóricos a respeito da distorção na escrita entre falantes monolíngües que estão ainda em processo de aquisição do código escrito, e confrontaremos com as ocorrências encontradas no *corpus*, acrescentando a essas explicações a especificidade do grupo de falantes em questão: sua língua materna e as possíveis influências que ela pode causar no texto escrito.

1.2. Troca de modo de articulação

Esse processo ocorre quando uma consoante é na forma padrão articulada de um modo, mas é pronunciada pelo informante de outro, por exemplo, passando de oclusiva a fricativa, ou vice-versa. Esse caso específico é chamado por Schifino e Brenner (1981, p. 14) de distorção de continuidade, já que a consoante perde o traço contínuo, tornando-se oclusiva, ou o ganha, tornando-se fricativa. Poderíamos apontar como exemplo desse processo a pronúncia de [v]assoura como [b]assoura, comum em algumas variedades do português.

No *corpus* analisado, não encontramos em nenhuma das respostas a distorção de continuidade, mas está presente a troca de modo de articulação na realização da vibrante e do tape, que passam a fricativas em alguns informantes, gerando uma variação comum a outras variedades do português.

Quanto ao rotacismo, nome dado à troca das chamadas consoantes líquidas, ou seja, laterais e vibrantes, costuma ocorrer entre crianças em período de alfabetização ou entre falantes de determinada classe social ou região geográfica. Por ser um processo de troca possível nas situações indicadas, colocamos no questionário fonético-fonológico desta pesquisa questões que pudessem indicar se era comum entre os pomeranos, como a 4 (*dragão*), 6 (*fralda*) e 20 (*plantar*), por exemplo.

Analisando os dados, percebemos que o rotacismo não é uma marca característica das crianças descendentes de pomeranos, já que sua ocorrência foi muito restrita. Apenas registramos no *corpus* o rotacismo de [r] para [l], encontrado na questão 6, em que a palavra *fralda* se realizou ['flawdɐ] em 13% dos casos. O inverso, troca de [l] por [r] – que poderia ter ocorrido, por exemplo, com *plantar* (questão 20), gerando algo como [prãⁿ'ta] – não se deu em nenhuma das questões do *corpus*, o que mostra que o rotacismo, embora possa identificar outros grupos, não é uma marca que identifica os descendentes de pomeranos.

Esse foi o único processo ocorrido no *corpus* considerado verdadeiramente uma troca de modo. A rigor, apenas são consideradas troca de modo as trocas nas quais o ponto de articulação e a vibração das pregas coincidem, sendo o modo de articulação o único traço que distingue as consoantes envolvidas. Sendo assim, não podemos considerar troca de modo verdadeira a realização do tape como fricativa, pois a primeira é alveolar e sonora e a segunda, velar ou glotal surda. Porém, comentamos esses casos nesse tópico por ser, dos tipos de trocas de oralidade, o que mais se aproxima desse processo.

Das possíveis trocas que analisamos sob o rótulo troca de modo, percebemos que algumas são sistemáticas, como a realização da vibrante múltipla como fricativa, o que se deu tanto quando a vibrante se encontrava no início do vocábulo, quanto em posição intervocálica, em 100% dos casos. Nesse caso, temos um dado de variação lingüística (e não exatamente uma troca), presente entre falantes monolíngües, que, em sua maioria, não realiza a vibrante como tal, e sim como fricativa.

As vibrantes, também chamadas vibrantes múltiplas por se caracterizarem pelas múltiplas batidas da língua em um articulador fixo, ou ainda, de acordo com Câmara Jr. (1997, p. 46), /r/ forte, aparecem no início das palavras, ou no início de algumas sílabas, enquanto o tape, ou o /r/ brando na denominação de Câmara Jr. (id, ibid), é utilizado na posição de trava silábica; em grupos consonantais, antecedido por uma consoante oclusiva ou fricativa; ou no início de algumas sílabas no interior do vocábulo.

As vibrantes tiveram um comportamento regular entre os informantes, apresentando sempre a mesma variação, pronunciadas por todos os falantes não como vibrante, mas como fricativa glotal surda, como mostram as transcrições a seguir: ['hatʊ], em que o fonema em questão aparece em posição inicial, e ['kahʊ], em que o mesmo fonema aparece no início da sílaba, em posição intervocálica.

O tape não apresentou nenhuma variação no grupo consonantal e quase não variou na posição inicial da sílaba; a exceção foi a questão 6 (*fralda*), em que houve rotacismo do tape, pronunciado como lateral. Como exemplo desse comportamento regular, podemos citar a questão 12 (*prato*), em que a única forma encontrada foi ['pratʊ], e a questão 11 (*areia*), na qual ocorreu mais de uma forma, mas em todas elas permaneceu o tape [r].

Já na posição de trava silábica, o fonema tape apresentou variações fonéticas, realizando-se como tape ápico-alveolar [r], fricativa glotal surda [h] e ainda, em alguns casos, esse fonema não se realizou foneticamente. As questões que apresentaram essas três realizações como variantes foram a 13 (*garfo*), 14 (*colher*), 19 (*árvore*), 21 (*flor*), 24 (*tarde*), 25 (*rasgar*), 37 (*barba*), 40 (*verde*) e 43 (*sorte*).

Em relação à utilização do tape ápico-alveolar [r] como elemento travador de sílaba, as questões em que ocorreu com maior freqüência foram, em ordem decrescente, a 40 (*verde*), em que o tape foi utilizado em 38% das respostas; 37 (*barba*), com 33% de utilização do tape; 19 (*árvore*), em 27% dos casos; 43 (*sorte*), em 21%; 14 (*colher*), em 13,6%; 3 (*garfo*), em 13%; e, finalmente, 24 (*tarde*), com utilização do [r] em apenas 9% das respostas. Na questão 21 (*flor*), o tape ápico-alveolar foi utilizado na posição de trava por apenas um informante. 28% dos falantes utilizaram o tape porque responderam à

questão no plural; nesse caso, esse fonema deixou de ser trava e passou a ocupar a posição de ataque da sílaba, ambiente no qual se mostrou regular. Nas outras ocorrências, o tape foi realizado como constrictiva velar [x] ou velar [h], ou ainda foi apagado, o que será visto detalhadamente em *Variações na estrutura da sílaba*.

A realização do tape na posição de trava como fricativa, seja a velar [x] ou a glotal [h], ocorreu em 45% das respostas em que esse fonema se encontrava na posição de trava silábica. A trava lateral realizou-se em apenas 8% das respostas em que havia esse fonema como lateral; nos outros 92%, os informantes a pronunciaram como a semivogal /w/, como em “fralda”, semelhantemente ao que ocorre com falantes monolíngües, em que o uso da trava lateral está restrito a poucas variedades do português.

Pela observação desses dados, podemos concluir que a troca de modo de articulação não representa uma dificuldade para os falantes bilíngües de pomerano e português, o que ocorre, na verdade, são variações, principalmente envolvendo as líquidas, iguais as verificadas no português falado por falantes monolíngües.

1.3. Troca de ponto de articulação

Esse processo ocorre quando a variação encontrada está relacionada ao ponto do aparelho fonador em que a consoante é articulada. A variação entre [s], o chamado s sibilado, e [ʃ], o s chiado (característico do falar carioca) é baseada na troca do ponto de articulação, já que a primeira é dental, e a segunda é alveopalatal. No *corpus*, ocorre troca de ponto de articulação nas questões 2 (*vaca*), 23 (*bom dia*) e 32 (*avó*).

Em *bom dia*, a trava nasal é normalmente realizada como uma consoante nasal alveolar, pois assimila o traço da consoante seguinte ([d]), que é dental (ou alveolar em alguns falantes). A maioria dos informantes pronunciou a trava nasal como alveolar, mas um deles a articulou como bilabial, fechando os lábios na pronúncia da trava; formou-se, assim, a variante [bõw^m dʒiɐ]. Como foi uma única ocorrência, não podemos afirmar, apenas com os dados de que dispomos, que essa seja uma das marcas do português falado pelos falantes de pomerano.

Não podemos caracterizar essa ocorrência verdadeiramente como uma troca, pois como a trava é um arquifonema nasal, sua articulação pode ser variável, sendo apenas uma tendência a realização como alveolar ou bilabial. Nesse caso específico, a consoante da trava foi realizada como uma consoante plena (aquela que se encontra em posição de aclave), e não como normalmente realizamos em português.

A outra ocorrência relacionada à troca do ponto de articulação, por outro lado, é bastante freqüente no português falado pelos descendentes de pomeranos conforme pudemos observar nesta pesquisa e na anterior: é a troca da consoante fricativa lábio-dental sonora [v] pela fricativa bilabial sonora [β], que se deu com *vaca*, pronunciada ['βakɐ] em 27% das respostas dos informantes, e com *avó*, que se realizou [βɔ'βɔ] na fala de um informante.

Nesses casos, ocorre uma troca de fonemas muito incomum na língua portuguesa, exceto em regiões fronteiriças aos países de língua espanhola. Em português, a fricativa [v] pode se transformar na oclusiva [b], como ocorre na palavra *vassoura* em algumas variedades do português, conforme já mencionado, que pode se realizar [ba'sorɐ]. Mas a variante encontrada nos descendentes de pomeranos compartilha o mesmo modo de articulação, pois ambas são fricativas; além disso, ambas são sonoras, o que demonstra não haver distorção de sonoridade. Houve uma anteriorização da fricativa, já que foi articulada em um ponto anterior ao ponto de articulação original, passando de lábio-dental a bilabial (FREITAS; NOBRE, 2004, p. 42).

É importante lembrar que [β] é, no espanhol, um alofone posicional do fonema /b/, apenas ocorrendo em posição intervocálica. Nos dados analisados, esse alofone não esteve restrito à posição intervocálica, sendo registrado também (principalmente) em posição inicial. Na pesquisa que tinha como foco o processo de distorção de sonoridade (BENINCÁ, 2006), essa variação também foi registrada, com uma freqüência de 62,5% na questão que buscava obter a palavra *cavalo*, que tinha sido colocada no questionário para analisar se ocorreria distorção de sonoridade com o /v/ intervocálico. Nesta pesquisa, já esperávamos que pudesse ocorrer essa variação entre vogais, mas não esperávamos sua aparição na posição inicial, como ocorreu em [βɔ'βɔ].

Em pomerano, esse som não é nem fonema nem alofone, por isso podemos dizer que estamos diante de uma influência indireta da língua materna, podendo ser reflexo da falta de domínio de alguns fonemas e alofones do português, pois esse tipo de troca ([v] > [β]) não acontece entre falantes monolíngües, embora tenhamos o alofone [β] em fronteiras com países de fala espanhola.

1.4. Variação na estrutura da sílaba

Incluimos neste tópico todas as variações relacionadas à estrutura da sílaba, como a transformação de sílabas travadas em livres, fator ocasionado pela perda da trava silábica; o apagamento de um elemento do grupo consonantal; e também a diminuição ou aumento

do número de sílabas de uma palavra, causados, respectivamente, pela supressão ou inserção de uma vogal.

As questões que apresentaram diferentes tipos de variações na estruturação das sílabas, e que serão tratadas detalhadamente aqui são: 7 (*blusa*), 9 (*enxada*), 13 (*garfo*), 14 (*colher*), 19 (*árvore*), 20 (*plantar*), 21 (*flor*), 22 (*alface*), 24 (*boa tarde*), 25 (*rasgar*), 28 (*almoçar*), 31 (*homem*), 34 (*ombro*), 37 (*barba*), 40 (*verde*), 41 (*azul*) e 42 (*alto*).

Um processo muito recorrente no *corpus* foi a supressão do *tape* enquanto elemento travador, principalmente quando este se encontrava no final da palavra, como em *colher*, realizada sem a trava final em quase 70% das respostas. Esse processo de apagamento ocorreu ainda no caso de *flor* (questão 21), realizada como [flo] por 19% dos informantes. A sílaba complexa com padrão CCVC passou a CCV com o apagamento da trava; a sílaba resultante ainda é complexa, porque o grupo consonantal foi mantido, mas destravada.

A maior incidência de supressão do *tape* em posição final foi verificada em verbos no infinitivo. Os dois verbos com maior ocorrência de apagamento do r de infinitivo foram *rasgar* (questão 25), em que esse apagamento se deu em 90% das respostas, apresentando como variante em dois casos a fricativa glotal surda [h], e em *plantar* (questão 20), que quando pronunciada no infinitivo teve apagamento da trava final em 100% das respostas, como podemos ver no quadro colocado nos anexos deste trabalho.

A realização da trava como o *tape* [r] não foi utilizada, em alguns casos, em nenhuma das respostas dos informantes. Isso ocorreu nas questões 20 (*plantar*), 25 (*rasgar*) e 28 (*almoçar*). Note que todas essas questões trazem o *tape* como r final dos verbos no infinitivo, ambiente em que é muito comum o seu apagamento, mesmo em variedades cultas do português. Neste trabalho, não devemos considerar como supressão do r de infinitivo todas as respostas de *almoçar*, além de 38% das respostas de *plantar*, pois nesses casos os alunos responderam às questões com o verbo conjugado, e não no infinitivo. Então, apenas em *rasgar*, a não ocorrência em nenhum dos informantes do *tape* [r] esteve ligada de fato ao apagamento do r de infinitivo.

A supressão do *tape* como elemento travador também se deu em posição medial, nas palavras *garfo* (54%), *árvore* (4,5%), *tarde* (4,5%) e *verde* (0,9%). Nesta última, em uma das respostas a trava foi substituída pelo alongamento da vogal, gerando a variação ['ve:dʒɪ]. Em *garfo*, o apagamento da trava se deu em mais da metade dos informantes, em uma posição em que não é comum ocorrer entre monolíngües. Nesses casos a sílaba passou de CVC a CV, já em ['avore], a sílaba que continha o *tape* como trava era VC, e foi transformada em V.

As palavras *blusa*, *almoço* e *alface* apresentaram o mesmo tipo de variação no que diz respeito à estrutura silábica. Nas três, apareceu uma forma sem a vogal átona final, respectivamente ['blus], [aw'mos] e [a'fas]. Essa perda da vogal fez com que a consoante que iniciava a sílaba da qual a vogal suprimida era núcleo se juntasse à sílaba anterior, passando da posição de ataque para a de coda, ou seja, funcionando como elemento travador. Essa mudança na configuração silábica, que passou de CV a CVC, influenciou também o número de sílaba das palavras: a primeira passou de dissílaba a monossílaba, e a segunda, de trissílaba a dissílaba. A configuração silábica resultante dessa variação é próxima do português, por possuir na posição de trava a fricativa alveolar, o que se dá regularmente em palavras da língua como *paz*, *lápiz*, *asfalto*, *fosco* etc., mas esse processo de ressilabação não é comum no português falado por monolíngües.

É importante notar que a sílaba formada, embora por um processo incomum entre os monolíngües, possui um padrão pertencente à língua portuguesa: CVC, em que a trava é a constrictiva /s/. Como em pomerano as consoantes constrictivas /f/, /v/ e /ʃ/ também podem travar sílabas, como nas palavras '*seef*', '*druuw*' (/druwv/), '*kindish*', poderíamos ter a formação de sílabas travadas com essas consoantes, mas isso não ocorreu em nenhum caso.

Além das constrictivas, as consoantes oclusivas também podem travar sílabas em pomerano, diferentemente do português, em que essas consoantes só ocupam a posição de ataque da sílaba. Essa configuração silábica do pomerano pode causar em português variações do tipo ['vak] – que não ocorreu nesta pesquisa, mas teve uma frequência de 25% em Benincá (2006). A vogal átona final desaparece, e a consoante passa de ataque de uma sílaba à coda da sílaba anterior, assim como ocorreu com a constrictiva /s/ nas palavras ['blus], [aw'mos] e [a'fas].

No questionário fonético-fonológico não houve nenhuma ocorrência de travamento de sílabas por oclusivas, ocasionado pela perda da átona final, mas no discurso semidirigido, esse processo apareceu mais de uma vez: [o:t] (*outro*), ['sẽ^mp] (*sempre*), [hefige'rãⁿt] (*refrigerante*). O apagamento da átona final gerou ainda a forma ['d^he:l] (*dele*), em que a consoante lateral, que era plena, por se encontrar na posição ascendente, passa a trava da sílaba anterior. Podemos perceber que a reconfiguração silábica não formou apenas sílabas travadas com padrão CVC, como nos casos apresentados anteriormente, mas CVCC, já que havia uma trava nasal na sílaba anterior, e a oclusiva, que era ataque, passa também à posição de trava.

É comum as consoantes oclusivas que ocupam a posição de trava em pomerano se ensurdecem, quando em posição final, como em '*wand*', realizado como [vãⁿt], e '*mang*',

realizado como [mãⁿk] (TRESSMANN, 2006). Os dados apresentados no parágrafo anterior mostram que a estruturação da sílaba com a trava oclusiva, que não ocorre entre monolíngües do português, é uma transferência da língua materna no português falado pelos descendentes. É interessante notar que todas as ocorrências do *corpus* de oclusiva como elemento travador se deram com oclusivas surdas, seguindo a tendência da língua materna.

O tape também foi suprimido no grupo consonantal CCV. No questionário fonético-fonológico não registramos esse apagamento em nenhuma das questões em que poderia ocorrer. Mas no discurso semidirigido, apareceram as formas [hefige'rãⁿt] (*refrigerante*), ['têntɔ] (*dentro*) e ['otu] (*outro*), que tiveram sua segunda sílaba simplificada pelo apagamento do tape.

Além do processo de supressão, apareceu no *corpus* o processo de inserção, com a criação uma sílaba a mais na palavra. Isso ocorreu na questão 21 (*flor*), que, com a inserção da vogal [o] separando o grupo consonantal, formou-se a variação [fo'lox], e, no discurso semidirigido com a palavra *prato*, que passou a [pa'ratɔ], com a inserção da vogal [a]. Nos dois casos, a vogal empregada na nova sílaba formada é a mesma da sílaba anterior, que continha o grupo consonantal que foi desfeito. Nesses casos, a primeira consoante do grupo consonantal ficou na posição de ataque da primeira sílaba, e a segunda ([l]), passou a ocupar a posição de ataque da segunda sílaba. Assim, o número de sílabas das palavras foi modificado, e passaram, respectivamente, de monossílaba a dissílaba, e de dissílaba a trissílaba.

Um processo de inserção muito freqüente no *corpus* oral, no discurso semidirigido, que se mostrou uma marca do grupo em questão, foi o acréscimo da vogal assilábica, formando um ditongo, como em [es'kwɔɐ]. Trata-se do processo de ditongação, muito comum entre os falantes em questão, conforme apontamos mais à frente.

Em *enxada*, percebemos como variação, ocorrida em 13% das respostas, a perda da trava nasal da primeira sílaba, que se tornou livre, além de ter passado de complexa, com padrão VC, a simples, por ser composta apenas pelo núcleo, ou seja, a vogal, possuindo assim o padrão V. A perda de trava ocorreu com *homem*, questão na qual 9,1% dos informantes desfizeram a trava do final, gerando a variação ['õmi]. Há no questionário outras palavras com trava nasal que não se desfizeram. Do total de palavras que possuíam a trava nasal, apenas 3,7% das respostas de todos os informantes em todas essas palavras tiveram a trava suprimida no questionário fonético fonológico, mas no discurso semidirigido esse apagamento foi muito freqüente, em especial na palavra *sim*, realizada como ['si] por grande parte dos informantes.

Em *ombro*, a posição de trava da nasal desapareceu, mas a nasalidade permaneceu, transformando-se em consoante na posição de ataque da sílaba seguinte. O que desapareceu da palavra foi o grupo consonantal /br/, que foi apagado. A variação gerada foi ['õmʊ], presente na resposta de só um informante. Nesse caso, não houve modificação do número de sílaba, mas apenas uma reconfiguração silábica de simplificação, passando de CCV a V, já que o grupo consonantal foi apagado, sobrando apenas a vogal, que se apóia depois disso na consoante /m/, transformada de trava nasal em consoante plena.

Em algumas palavras do discurso semidirigido, o apagamento da trava esteve associado a uma alteração vocálica. Trata-se dos verbos conjugados na terceira pessoa do plural: ['forʊ], [fi'karʊ], [vow'tarʊ], [ti'rarʊ], [ma'tarʊ]. O padrão silábico da última sílaba, que era na fala CV^VC, foi alterado para CV. Então, o percurso seguido para se chegar a essas formas é: redução do ditongo [ãwⁿ] ao monotongo [wⁿ], em que a semivogal passa a ocupar a posição de vogal, o que se deu com contribuição da trava nasal seguinte, que propicia a utilização de uma vogal alta > apagamento da trava nasal > desnasalização da vogal. Além da trava, a vogal dessa sílaba foi apagada, e a semivogal [w] passou a ocupar a posição de vogal.

Outro caso de apagamento de consoante foi a queda da consoante lateral na posição de aclave, que teve no *corpus* um número acentuado de ocorrências, como em ['ejs] e [a'kejs]. Nesses casos, a última sílaba da palavra, de padrão CVC, desapareceu, porque a consoante de aclave foi suprimida, a vogal se transformou em semivogal da sílaba anterior, e o [s] enquanto elemento travador se manteve. Também se trata, nesse caso, de uma ressibalação, e as palavras sofreram alteração no número de sílabas que as compõem: a primeira passou de dissílaba a monossílaba, e a segunda, de trissílaba a dissílaba. Essa tendência de apagamento entre os descendentes é tão recorrente, que se deu até na escrita, gerando a forma *es* (eles). Cristófaros e Martins (2002, p. 149) mostram que existe uma tendência lingüística de cancelamento de consoantes líquidas intervocálicas, ocasionado por seu enfraquecimento.

Um processo muito freqüente no português do Brasil é a vocalização do /l/ na posição descendente da sílaba. O /l/ na posição de trava da sílaba torna-se uma vogal assilábica, formando um ditongo decrescente na sua junção à vogal, que é o centro silábico. Nesse caso, também temos um destravamento, já que, com o /l/ vocalizado, a sílaba torna-se livre, por não possuir nenhuma consoante na sua margem direita, passando de CVC a CV^V. Esse processo esteve presente em todas as questões que possuíam uma sílaba com essa trava, com raras variações, pouco recorrentes, em que o fonema /l/ foi de

fato pronunciado como a lateral [ɫ]. Podemos citar *alto*, pronunciado ['altʊ] por apenas um informante. Assim, podemos dizer que é mais comum entre os descendentes de pomeranos a pronúncia da trava lateral /l/ como a semivogal [w] que como a trava lateral [ɫ], conforme apontamos no tópico 1.2 desta seção.

Ainda quanto à consoante lateral na trava silábica, devemos citar a variação encontrada na palavra *azul* (questão 41). Em todas as respostas dos informantes, a última sílaba tornou-se livre, pelo apagamento da trava. Como é comum o /l/ se vocalizar nessa posição, sendo pronunciado como [w], poderia ter ocorrido um alongamento da vogal central da sílaba, o [u], mas isso não se realizou em nenhuma das respostas.

Em [a'mosʊ] e [a'mosɐ], variações da questão 28 (almoçar), em que o verbo foi falado conjugado e não no infinitivo, houve o apagamento da trava lateral. A sílaba possuía padrão VC, que passou, na maioria das vezes, a V^V, pela vocalização da trava, e posteriormente o ditongo formado se desfez, devido ao apagamento da vogal assilábica, sendo reduzida a V.

O gráfico do final deste tópico mostra comparativamente qual dos processos envolvendo a estruturação silábica foi mais recorrente. Ao observá-lo, podemos notar que os três primeiros tipos de variação da estrutura das sílabas possuem uma abrangência muito reduzida, não sendo sistemáticos no *corpus*.

O destravamento da sílaba pelo apagamento do tape foi bastante freqüente, tendo ocorrido em 41,1% das respostas, levando em consideração as palavras em que o tape aparecia como elemento travador da sílaba. Vale acrescentar que grande maioria das palavras que tiveram o tape final suprimido eram verbos no infinitivo.

O último processo, o destravamento causado pela vocalização do fonema /l/, também foi muito freqüente. Essa realização da trava lateral é a pronúncia mais comum no Brasil, estando a pronúncia como lateral mais restrita à região Sul ou aos falantes mais idosos. Estes dois últimos processos, mesmo que mais freqüentes, não podem ser apontados como específicos dos descendentes, ou como marcas próprias da comunidade lingüística, pois aparecem em muitas variedades do português.

Além da supressão da consoante e da vogal átona final, apresentadas anteriormente, verificamos também a supressão da vogal no interior do vocábulo. Isso aconteceu em *árvore*, em que a vogal média [o], também realizada [u], foi suprimida em uma resposta, gerando a variação ['ahvɾi]. Nesse caso, a palavra passou de trissílaba a dissílaba; pela supressão da vogal que era núcleo da sílaba pós-tônica, o tape [ɾ] uniu-se à consoante

fricativa [v], formando um grupo consonantal, e a vogal átona final passou a ser o núcleo dessa nova sílaba formada.

A configuração silábica de todos os casos apresentados neste tópico sofreu alterações: o padrão silábico CCV passou a CV quando houve inserção de vogais, ou quando o tape do grupo consonantal foi apagado. Nesse caso, a sílaba deixou de ser complexa porque seu grupo consonantal foi desmembrado, formando duas sílabas simples. Outra forma de tornar a sílaba simples foi o apagamento da trava consonantal, o que se deu em maior parte quando a trava era o tape ápico-alveolar. Nesse caso, a estrutura CVC foi reduzida a CV.

Encontramos ainda no *corpus* analisado outras variações, que não estão ligadas ao sistema consonantal. Aqui citamos essas variações, mas sem descrevê-las com profundidade, por serem nosso objetivo central neste trabalho as trocas consonantais. Podemos citar como exemplo dessas variações os processos de monotongação⁶ e de ditongação. O primeiro ocorre pela perda da vogal assilábica, presente em *areia* (questão 11), *feijão* (questão 29). O padrão silábico da sílaba que continha a semivogal passa de CV^V a CV.

O processo de ditongação é caracterizado pelo acréscimo de uma vogal assilábica que não existia na forma padrão, por exemplo [ˈãjⁿʒʊ] (*anjo*), além de outras formas, encontradas no discurso semidirigido, como [esˈkwɔlə] (*escola*), [cõⁿˈvjɛsɐ] (*conversa*), [aˈbwɔbɔrɐ] (*abóbora*) etc. Nesses casos, houve também uma reconfiguração silábica causada pela inserção da semivogal: a sílaba tinha um padrão CV, que passou a CV^V, com a formação de um ditongo decrescente, como em [ˈãjⁿʒʊ], ou em [ˈbõw̃^m] e [ˈbowa], estas duas últimas faladas também por monolíngües; ou a C^VV, com a formação de um ditongo crescente, muito incomum entre monolíngües, mas amplamente utilizado na fala dos bilíngües, por exemplo em [cõⁿˈvjɛsɐ], [aˈbwɔbɔrɐ] etc., como mostra Haese (2006). É importante notar que esse tipo de ditongação representa uma utilização específica dos descendentes, que ocorre por influência da língua materna, já que em algumas palavras do pomerano ocorre esse tipo de ditongação na fala. Por exemplo, na palavra *pläta*, o **ä** pode ser pronunciado como [jɛ], cujo ditongo é o mesmo que se formou em [cõⁿˈvjɛsɐ], e na palavra *kord*, o **o** pode ser pronunciado como o ditongo [wo], como ocorreu em [aˈbwɔbɔrɐ].

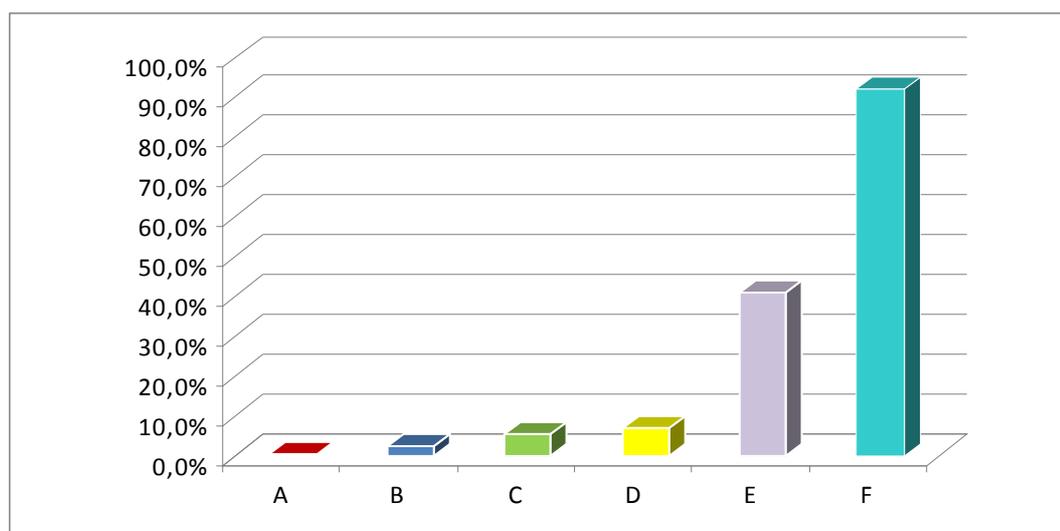
⁶ Em relação aos processos de ditongação e monotongação entre os descendentes de pomeranos, conferir Haese (2006).

Quanto à articulação das consoantes, percebemos ainda em alguns casos uma aspiração, presente entre uma consoante que se encontra na posição crescente da sílaba e a vogal do centro silábico. Isso se verifica, no *corpus* desta pesquisa, em [bo't^hahdzɪ] e [boa't^hahdzɪ], variações de *boa tarde* (questão 24). Na pesquisa anterior sobre a distorção de sonoridade já mencionada (BENINCÁ, 2006), foi muito mais freqüente essa articulação aspirada de consoantes oclusivas. Essas ocorrências decorrem do fato de que, em pomerano, as consoantes oclusivas se realizam com aspiração quando se encontram em posição tônica e final (e essa configuração fônica é transferida para o português).

Podemos apontar como uma tendência entre os descendentes de pomeranos a simplificação da sílaba, que foi o processo mais recorrente (embora tenha ocorrido também o processo inverso). De todas as variações encontradas na estrutura da sílaba, a mais comum delas foi o apagamento da trava, presente nas sílabas complexas. O falante reduziu essa complexidade apagando o segundo elemento do grupo consonantal e a trava, formando, assim, sílabas simples e livres. Os dados apresentados demonstram grandes dificuldades dos descendentes com a estruturação silábica, já que os processos ocorridos não são comuns entre falantes monolíngües.

O gráfico a seguir mostra a comparação entre os tipos de variação encontrados em relação à estrutura da sílaba. Não inserimos no gráfico o processo de ditongação por esse ter se dado de forma mais expressiva no discurso semidirigido, que não permite o cálculo de percentuais, por não apresentar regularidade suficiente para isso.

Figura 14 – Gráfico com os processos de variação na estrutura da sílaba



LEGENDA

- A: Formação de sílaba pelo acréscimo de vogal no grupo consonantal
- B: Perda da trava nasal

- C: Processo de ressilabação pela perda da átona final
- D: Travamento de sílaba pelo apagamento da átona final
- E: Destravamento pelo apagamento do tape
- F: Destravamento pela vocalização do //

1.5. Trocas vocálicas

Em relação às vogais, merecem ser destacados – além de trocas propriamente ditas, como de /a/ por /o/ – a perda da nasalização, o alongamento da vogal tônica e o alçamento, que serão brevemente tratados a seguir.

Entre as trocas efetivas de fonemas vocálicos, temos no *corpus* oral a troca de /a/ por [o]; /o/ por [a] e da média fechada /o/ para a aberta [ɔ]. A primeira se deu quando a vogal /a/ encontrava-se em um ditongo decrescente, e se mostrou na escrita, como veremos adiante, muito regular, embora na fala sua extensão tenha sido pequena. No questionário fonético fonológico, essa troca ocorreu apenas na questão 22 (*alface*), em que um informante pronunciou [ow'fasi], embora houvesse outras questões com essa possibilidade de troca, mas no discurso semidirigido, aparecessem também em [li'mõw̃]. Inversamente à troca anterior, apareceu no *corpus* oral uma troca de /a/ por /o/, na palavra do discurso semidirigido ['bãw̃ⁿ] (*bom*).

A terceira troca ocorreu na fala com uma frequência bastante alta. No *corpus* oral, as questões em que essa troca apareceu foram a 31, em que 36,4% dos informantes utilizaram a vogal aberta [ɔ] para pronunciar *homem*, o que gerou a forma ['õmēj], e a 34 (*ombro*), na qual 21,1% dos informantes respondeu ['õmbrɔ]. No discurso semidirigido, essa troca ficou bastante evidente, já que ao responder a idade (*onze*), cinco dos informantes utilizaram a vogal [ɔ]. É importante notar que essa troca se dá sempre quando a vogal é nasalizada e que não é comum entre monolíngües.

O alçamento da vogal átona final ocorre quando as vogais médias são elevadas, realizando-se o e como [ɪ], e o o como [ʊ]. Em raros casos, a média foi realizada como média. Esse processo foi verificado entre os bilíngües, como aparece em ['pra:tʊ], em que a vogal média final se elevou.

Apareceu no *corpus* um caso de travamento pela consoante plena, na forma ['anzʊ]. Não ocorreu, nesse caso, apagamento da trava nasal, já que a trava nasal se manteve na variação mas a “oralização” da vogal que antecede a trava.

O processo da desnasalização também se deu com o ditongo, como ocorreu com *feijão* (questão 29), em que o ditongo final [ãw̃] se realizou como oral [aw] em 14% das respostas. O mesmo se deu com *dragão* (questão 4), mas em apenas um informante. É

importante ressaltar que em pomerano, o ditongo [aw] existe como oral, e não como nasal, como aparece nas palavras ‘kau’, ‘gaud’, ‘hauw’, o que aponta para uma interferência da LM na LE.

Já o alongamento da vogal tônica foi um processo sistemático nos dados analisados, ocorrendo em pelo menos uma variante em 19 das 43 questões (44%). As questões em que o percentual de alongamento da vogal tônica foi maior foram a 1 (*rato*), com 54% das respostas com a vogal tônica alongada, representando mais da metade dos informantes; 2 (*vaca*), em que 50% dos informantes utilizou a vogal tônica alongada⁷. Esse processo pode ser explicado como uma influência da língua materna, pois em pomerano há vogais breves (como em ‘kat’) e longas (como em ‘haark’). Isso, contudo, não interfere no processo comunicativo do aluno, pois em português o alongamento não tem função distintiva, e seu uso não leva à estigmatização do português.

2. Corpus escrito

Para entender como se dá a apropriação da escrita e do sistema ortográfico, é necessário considerar “as características lingüísticas e a trajetória dos erros” (ZORZI, 1998, p. 27) cometidos pelos alunos durante o processo de aprendizagem, especialmente quando se trata de falantes bilíngües, que muitas vezes aprendem o português como língua estrangeira, e por isso mesmo podem encontrar dificuldades e apresentar erros de escrita, que precisam ser analisados em suas especificidades, já que o processo de aprendizagem do português como língua materna e como língua estrangeira não se dá da mesma forma.

Neste tópico, apresentamos as variações encontradas nas redações produzidas pelos alunos. As ocorrências são agrupadas e explicadas de acordo com o tipo de causa. Podem aparecer formas escritas diferentes da forma padrão por: uma influência da língua falada, já que a escrita é ortográfica, e, muitas vezes, os alunos se baseiam estritamente na pronúncia das palavras para representá-las na escrita, criando uma forma que pode não coincidir com o padrão; ou pelo desacordo entre fonema e letra, trocas causadas por não haver biunivocidade entre fonemas e as letras que os representam; por hipercorreção, processo gerado pela generalização de regras, entre outros.

Há pesquisas anteriores que apresentam os “erros” de escrita, entre as quais podemos citar Cagliari (1997; 1999), Zorzi (1998), Lemle (1998), Massini-Cagliari e Cagliari

⁷ É importante acrescentar que a caracterização desse traço aqui se baseia muito na audição e nas impressões do analista, já que não dispomos dos equipamentos adequados para afirmar com certeza se a vogal tônica de uma palavra é mais longa ou mais breve na resposta de cada informante.

(2005), Honório (2005), Simões (2006), que também serviram de base para as análises propostas nesta pesquisa.

Zorzi (1998) realizou em escolas particulares uma pesquisa com alunos de 1^a à 4^a série. Dos dados encontrados nas redações e ditados orais, que o autor utilizou como *corpus* de sua pesquisa, agrupou os erros segundo a sua natureza e obteve nove grupos (id, p. 27): possibilidades múltiplas de representação; apoio na oralidade; omissões de letras; junção ou separação não convencional; confusão entre terminação *am* e *ão*; generalização de regras (hipercorreção); substituição de surdas e sonoras; acréscimo de letras; letras parecidas e inversão das letras.

Já Cagliari (1997, p. 138) aponta as seguintes categorias para agrupar os erros cometidos pelos alunos: transcrição fonética; uso indevido de letras; hipercorreção; modificação da estrutura segmental das palavras; juntura intervocabular e segmentação; forma morfológica diferente; forma estranha de traçar as letras; uso indevido de maiúsculas e minúsculas; acentos gráficos; sinais de pontuação e problemas sintáticos. Na concepção do autor, a categoria que engloba o maior número de ocorrências é a “transcrição fonética”, o que demonstra reflexão lingüística do aluno. Cagliari (id, p. 145) apresenta ainda os acertos, que são, em sua opinião, mais ocorrentes que os erros.

Nesta pesquisa, abordamos todas as trocas na escrita apontadas por Zorzi (1998) e algumas apontadas por Cagliari (1997), mas utilizamos outras categorias para o agrupamento dos dados encontrados. Assim, erros como omissão, acréscimo e inversão das letras foram analisados em um único grupo, que denominamos “Estrutura da sílaba”; todas as ocorrências relacionadas à segmentação das palavras, tanto hipo quanto hiper-segmentação, foram abordados em “Vocábulo fonológico e vocábulo formal”. Desse modo, obtivemos seis grupos de erros: desacordo entre fonema e letra; influências da língua oral; troca de fonemas; hipercorreção; vocábulo fonológico e vocábulo formal; e estrutura da sílaba, que se encontram descritos abaixo.

2.1. Desacordo entre fonema e letra

Muitas das variações encontradas no *corpus* escrito foram decorrentes da falta de coincidência entre o fonema e a letra que o representa, já que um fonema pode ser representado por várias letras ou uma letra pode representar mais de um fonema. Abaixo podemos encontrar algumas das variações presentes no *corpus* causadas por esse desacordo. Esse caso está muito ligado à influência da língua oral, porque os alunos, que

ainda não dominam completamente a escrita ortográfica, baseiam-se na pronúncia das palavras para escrevê-las.

Zorzi (1998, p. 27) classifica esse tipo de erro como “possibilidades múltiplas de representação”. Em sua pesquisa de erros de escrita entre alunos de escolas particulares de 1ª e a 4ª série, descobre que esse é o erro mais comum entre os alunos, representando 47,5% de todos os erros cometidos, enquanto o segundo mais obtido, o de apoio na oralidade, representa 16,8%.

Entre crianças monolíngües é muito comum a dificuldade de grafar corretamente as palavras com os fonemas /s/ e /z/, pois a sua representação ortográfica na escrita pode ser feita por variados grafemas, o que oferece à criança uma probabilidade bastante elevada de usar o grafema errado. Na escrita dos descendentes de pomeranos, essa variação também foi muito recorrente, como podemos ver nos exemplos colocados no quadro abaixo:

Fonema /s/				Fonema /z/	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>lou<u>s</u>a</i>	louça	<i>em <u>š</u>ima</i>	em cima	<i>fa<u>š</u>em</i>	fazem
<i>acomte<u>s</u>enentos</i>	acontecimentos	<i>fa<u>š</u>o</i>	faço	<i>ve<u>š</u>es</i>	vezes
<i>dan<u>ç</u>om</i>	dançam	<i>deli<u>š</u>iosas</i>	deliciosas		
<i>pro<u>š</u>eso</i>	processo	<i>palha<u>š</u>ada</i>	palhaçada		
<i>se<u>r</u>veja</i>	cerveja	<i>fe<u>l</u>is</i>	feliz		
<i>a<u>š</u>im</i>	assim	<i>co<u>š</u>etinha</i>	concertina		
<i>rapa<u>š</u></i>	rapaz	<i>come<u>ç</u>aram</i>	começaram		
<i>alia<u>š</u>as</i>	alianças	<i>confia<u>š</u>a</i>	confiança		
<i>se<u>r</u>imônia</i>	cerimônia	<i>alia<u>š</u>a</i>	aliança		
<i>pa<u>s</u>a</i>	passa	<i>pe<u>š</u>oas</i>	peçoas		
<i>po<u>ç</u>am</i>	possam	<i>ass<u>š</u>ima</i>	acima		
<i>ca<u>š</u>aça</i>	caçaça	<i>es<u>š</u>urecer</i>	escrecer		
<i>da<u>š</u>a</i>	dança	<i>dan<u>š</u>am</i>	dançam		
<i>na<u>š</u>e</i>	nasce	<i>as<u>š</u>estir</i>	assistir		
<i>dan<u>ç</u>ar</i>	dançar	<i>pi<u>š</u>sina</i>	piscina		
<i>come<u>š</u>a</i>	começa	<i>š<u>i</u>umes</i>	ciúmes		
<i>v<u>š</u>s</i>	vez				

É fácil perceber que a maioria das variações gráficas encontradas foram as que envolviam o fonema /s/, ou seja, a consoante fricativa alveolar surda. Em relação à sonora, encontramos menos erros; isso porque as possibilidades de representação do mesmo som são muito maiores com a surda que com a sonora, como apresentamos abaixo.

Em alguns casos, a forma utilizada pela criança para grafar os fonemas /s/ e /z/ representam, na verdade, outros fonemas, como em *dancar*, em que o fonema /s/ foi representado como /k/, ou em *assar* (azar), que, como está grafado, representa o fonema

/s/, e não /z/, formando uma palavra diferente da original, escrita ortograficamente, mas com outro significado. No primeiro caso, o grafema utilizado é uma das possibilidades de representação do fonema /s/ quando este se encontra em outro ambiente: antes de e (ex.: cenoura) e i (ex.: coincidência). Mas o segundo é de fato uma troca de fonemas, já que /z/ pode ser representado por s, mas em situação alguma por ss.

Podemos dividir essas palavras em dois outros grupos: um em que as diferentes representações gráficas dos fonemas em questão levam à mesma pronúncia da forma padrão, por exemplo a troca de s ou ss por ç ou vice-versa (como em *aliança*); e outro em que a escrita das palavras indica uma pronúncia diferente da forma padrão, como a troca de ç por c antes de a, o e u (como ocorreu em *aliança*). Dentro do primeiro grupo, podemos incluir: *dançom*, *serveja*, *rapas*, *serimônia*, *poçam*, *nace*, *ves*, *em sima*, *felis*, *assima*, *escurecer*, *dansam*, *ascestir*, *pissina*, *siumes*, *façem*, *veses*, e no segundo grupo todas as demais.

As letras ou dígrafos que podem representar o fonema /s/ são: s, c, ç, ss, sc, sç e xc, e as que podem representar o fonema /z/ são: s, z e x. Em alguns casos, o uso dessas letras em umas palavras e não em outras é puramente ortográfico, como em *assima/acima*; mas em outros, há uma restrição posicional; por exemplo, o ç não pode ser usado em início de palavras, ou seguido por /e/ e /i/. O grafema s pode representar o fonema /s/, mas em posição intervocálica passa a representar o fonema /z/, como na palavra *casa*.

Muitas das variações encontradas mostram que os alunos ainda não dominam essas particularidades, como as variações *escurecer*, em que o grafema ç foi utilizado diante de /e/, *pasa*, com o grafema s utilizado entre vogais para representar o fonema /s/, *aliança*, em que o aluno utilizou o c – uma das letras possíveis para representar /s/ – antes de *a*, enquanto esse grafema só poderia ser utilizado na representação de /s/ quando seguido de /e/ e /i/, e, nesse caso, representou o fonema /k/.

Por outro lado, as formas *ascestir*, *pissina*, *siumes*, *façem*, *veses*, por exemplo, mostram a dificuldade – presente também entre crianças monolíngües, bem como todas as relacionadas ao sistema ortográfico e à relação não biunívoca entre fonemas e letras – em escrever certas palavras de acordo com a ortografia. Essa dificuldade se dá pelo completo desacordo entre o fonema e a letra que o representa, já que, na maioria das vezes, não pode ser explicada por regras claras a utilização de uma letra em detrimento de outra para a representação de determinados fonemas.

Um dos tipos de erros apontados por Zorzi (1998, p. 27) é a troca de *am* e *ão*. Essa troca se dá porque muitas vezes não há diferenciação fônica entre esses dois conjuntos,

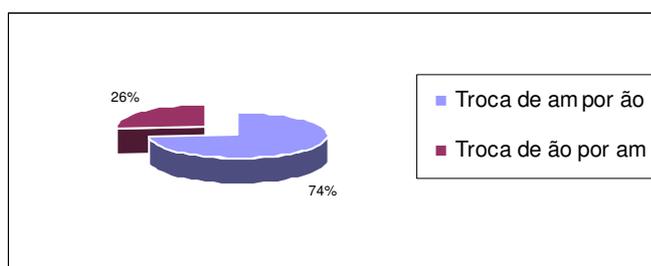
sendo, portanto, seu uso prescrito pela convenção ortográfica. Normalmente em português formamos um ditongo nasal ([ãw]) na pronúncia das palavras finalizadas em *am* na escrita, como ocorre na pronúncia dos verbos na terceira pessoa do plural. Assim, palavras escritas com *am* e com *ão* possuem esse ditongo pronunciado da mesma forma, por isso, são muito comuns os erros ortográficos a esse respeito, já que não contamos com a diferenciação no oral para saber se devemos escrever com *am* ou com *ão*.

No *corpus*, as trocas de *am* e *ão* foram as seguintes:

Troca de <i>am</i> por <i>ão</i>		Troca de <i>ão</i> por <i>am</i>	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>gostão</i>	gostam	<i>salam</i>	salão
<i>inventao</i>	inventam	<i>estam</i>	estão
<i>dação</i>	dançam	<i>vam</i>	vão
<i>voutão</i>	voltam	<i>iram</i>	irão
<i>revelão</i>	revelam	<i>cham</i>	chão
<i>derão</i>	deram		
<i>quebrão</i>	quebram		
<i>danção</i>	dançam		
<i>voltão</i>	voltam		
<i>preparão</i>	preparam		
<i>debocharão</i>	debocharam		
<i>viverão</i>	viveram		
<i>casão</i>	casam		
<i>dansão</i>	dançam		

Ao observar a tabela, já podemos perceber que a troca de *am* por *ão* é muito mais comum que a de *ão* por *am*. No gráfico abaixo, essa diferença fica mais evidente:

Figura 15 – Gráfico com a porcentagem de troca de *am* e *ão*



A dificuldade com essa diferenciação na escrita está muito mais presente nos verbos, que ocupam 100% das trocas de *am* por *ão*, do que com os nomes. Do total de trocas, apenas 15% aproximadamente envolviam nomes. Isso porque, além de essas seqüências serem mais freqüentes em verbos, há nessa categoria gramatical a flutuação das duas

possibilidades: ora os verbos são grafados com *am* e ora com *ão*. A utilização de uma e de outra seqüência nos verbos é determinada pela tonicidade: sílabas átonas são escritas com *am*, e tônicas com *ão*; e pelo tempo verbal: verbos no presente exigem *am* e no futuro *ão*. Mas esta última regra não se aplica a todos os verbos. Por exemplo, *estão* e *vão* estão no presente, mas mesmo assim são grafados com *ão*. No *corpus*, justamente esses dois verbos apareceram grafados com *am*, mostrando que houve uma generalização da regra.

No caso de *voutão* e *voltão*, há uma diferença em relação às outras trocas de *am* e *ão*, pois houve uma mudança da sílaba tônica, já que na forma padrão a tonicidade recai sobre a penúltima sílaba, sendo, portanto, paroxítona, e na forma escrita pelo aluno, a sílaba tônica passou à última, tornando-se oxítona. O mesmo ocorreu com *revelão*, *derão*, *quebrão*, *debocharão*, *viverão*, *casão* e *dansão*.

A troca das seqüências em questão nas palavras “debocharam” e “viveram”, escritas, respectivamente, como *debocharão* e *viverão*, gerou uma palavra do português escrita ortograficamente, mas indicando um tempo verbal diferente daquele que os alunos quiseram mostrar. Essa troca é mais preocupante do que aquelas que são meramente um problema ortográfico, porque implicam diferenças funcionais, e levam a uma compreensão inadequada do enunciado. No *corpus*, pudemos identificar que os informantes tinham conjugado o verbo no presente e não no futuro – mesmo que a escrita ortográfica desses verbos indicasse futuro – pelas marcas temporais presentes no texto e por sua avaliação como um todo.

Esse tipo de troca é apontado por Cagliari (1997, p. 137) como sinal de que o aluno conhece uma regra: quando pronunciamos *ão* na fala, devemos escrever *am*. O que ele ainda não sabe é que há uma restrição do sistema ortográfico para esse uso: *ão* é utilizado em sílabas tônicas, e *am* em sílabas átonas, daí as trocas.

As variações da nasal encontradas na posição interna de declive eram esperadas, pois são comuns também entre crianças monolíngües, já que a escrita correta se dá pela convenção ortográfica, que regulamenta o uso do grafema *m* antes das consoantes bilabiais *p* e *b*, além de ser a trava mais comum em posição final, e *n* antes das demais consoantes. Embora haja uma determinação fonética para o uso de *m* e *n* nas travas internas, o aluno não identifica diferenças fonéticas de fato entre as travas [m] e [n], por isso são tão comuns as trocas.

Como esses dois grafemas representam o arquifonema nasal /N/, os alunos muitas vezes utilizam-nos indistintamente na escrita. Não podemos dizer que essas ocorrências sejam um reflexo da oralidade porque as alterações na escrita ocorrem tanto de *m* para *n*

quanto vice-versa, e no *corpus* oral, apenas um informante pronunciou a trava de “bom dia” labializada.

Em relação ao desacordo entre fonema e letra, podemos destacar ainda a troca de *x* e *ch*, em palavras nas quais esses grafemas representam o fonema /ʃ/. As ocorrências encontradas foram: *xegado* (chegado), *caixoeira* (cachoeira) e *chingando* (xingando). Entre crianças monolíngües, essa troca é muito comum, por ser arbitrária a utilização de um ou outro grafema. Entre os informantes, esse tipo de erro foi bem pouco recorrente, não sendo, assim, um problema sistemático.

Também apareceu a troca por *j* e *g* nas palavras *obigetos* (objetos), *surje* (surge) e *sujer* (surge), sendo também muito pouco freqüente. Em *sujer*, temos ainda um processo de inversão de letras, que, para Zorzi (1998, p. 75), é freqüente em especial com o grafema *r*, que tem muita mobilidade na palavra por poder ocupar diferentes posições na sílaba: segundo fonema do grupo consonantal; afixo silábico e declive silábico (trava).

Outras trocas muito pouco freqüentes, com apenas uma ocorrência cada, foram: apagamento do *h*, em *ora* (hora), e troca de *r* por *rr*, em *rrio*. O grafema h foi provavelmente apagado porque não possui nessa posição nenhuma correspondência sonora na fala. A segunda troca ocorreu porque o aluno soube diferenciar a vibrante do tape. Sabe que utilizamos um r para representar o tape e dois para a vibrante. Não sabe ainda que essa regra só se aplica na posição intervocálica, e que em início de palavra não utilizamos rr.

Devemos destacar ainda a troca do grafema que simboliza a vibrante múltipla pelo grafema que representa a vibrante simples – ou tape, na denominação de Brenner (1986, p. 28). As ocorrências encontradas no *corpus* são as seguintes: *aróis* (arroz); *caro* (carro); *arumam* (arrumam); *bariga* (barriga); *aruma* (arruma); *corem* (correm). Não se trata nesse caso de influência da oralidade, porque não apareceu no *corpus* nenhuma troca de vibrantes múltiplas por tapes, embora esperássemos que fosse possível essa troca por não haver em pomerano a vibrante múltipla. Nesses casos, ocorre o oposto de *rrio*, já que o aluno não marcou a diferença existente entre a vibrante e o tape entre vogais. Mesmo assim, trata-se de desacordo, porque em outras situações a vibrante pode ser representada com um só *r*, como em *rua* ou *melro*.

Além desses, ocorreu o uso de *g* por *gu*, em dois casos: *brigem* (brigue) e *consegir* (conseguir). Assim como muitos dos casos anteriormente citados, o aluno utilizou uma das possibilidades da língua para escrever as palavras, mas não utilizou a forma estabelecida pelo acordo ortográfico. Ao escrever *brigem*, associou o grafema **g** ao fonema /g/, como ocorre, ortograficamente, em *gato*. Mas não se deu conta ainda de que existe uma regra de

escrita da língua que estipula que o grafema **g** antes de **e** e **i** representa o fonema /ʒ/, e para representar o /g/, nesse caso, deveremos colocar um **u** sem valor fonético antes da vogal.

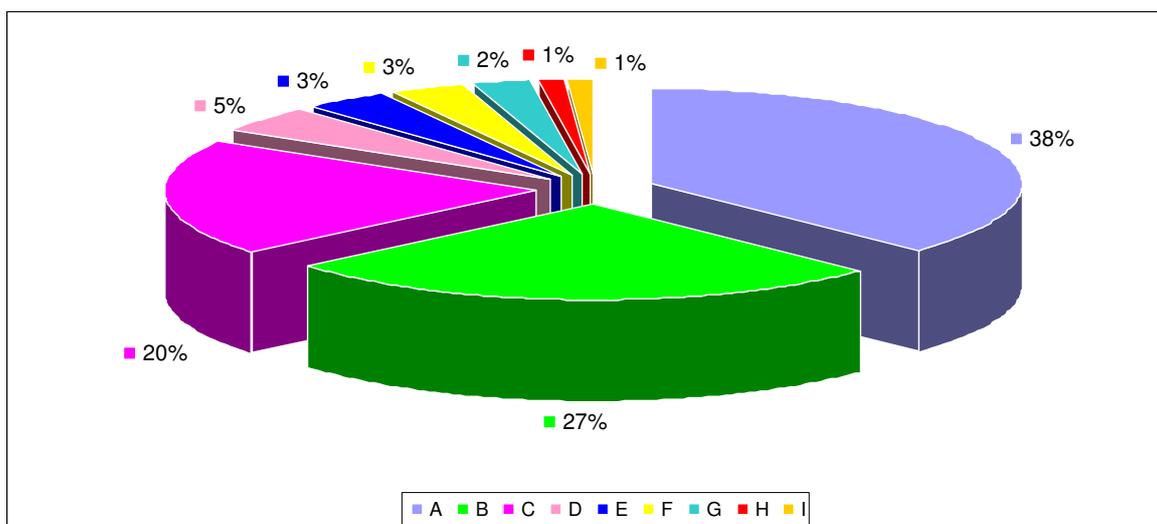
As formas seguintes ocorreram pela extensão da utilização do grafema **g** para representar o fonema /ʒ/. Foi o que se deu com *goga* (joga) e *goiga* (joga). O fonema /ʒ/, em geral, pode ser simbolizado na escrita tanto pelo grafema *g* (geléia), como pelo grafema *j* (jeito), dependendo da ortografia de cada palavra. Porém, *g* e *j* só se alternam na representação desse fonema quando seguidos por *e* ou *i*; se a vogal seguinte for outra, apenas *j* pode cumprir essa função, já que *g*, nesse caso, representaria o fonema /g/, como ocorre em *gato*, *gosto* e *agulha*.

O aluno pode se apoiar no princípio acrofônico do alfabeto para escrever as letras que formam uma palavra, já que os nomes das letras, em geral, têm representados um dos sons simbolizados por aquela letra, como ocorre com *g*, *c*, *q*, *a* etc. Porém, não há nenhuma letra que tenha no seu nome a presença do som [g], como o de *gato*, o que pode ajudar o aluno a se perder quanto a qual letra usar. Como não possuímos um alfabeto estritamente fonográfico, devido ao fato de não haver uma letra para cada fonema, conforme vimos, nosso sistema de escrita atribui valor às letras pela ortografia, e não pelo princípio acrofônico (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 36). Mas os alunos que ainda não dominam completamente a representação escrita, e não têm total consciência de que ela se estabelece pela ortografia, podem encontrar dificuldades, como pudemos constatar nos exemplos mostrados.

Para Massini-Cagliari (id, p. 38), os grandes problemas que se encontram na aquisição de uma língua estão relacionados à sua categorização funcional das letras, pois existe apenas uma forma de escrever uma palavra, que é estabelecida pela ortografia, mas ela pode ser pronunciada de várias formas. Segundo a autora, “as relações entre *letras* e *sons* (estabelecidas na **leitura**) são diferentes das relações entre *sons* e *letras* (estabelecidas na **escrita**)” (id, ibid), mesmo sendo distintas as relações nos casos apresentados pela autora, costuma-se tratá-los apenas pela ótica da escrita. Na visão de Cagliari (apud ZORZI, 1998, p. 73), muitas das trocas na escrita dos alunos acontece porque eles são alfabetizados em silêncio, sem pronunciar as palavras e refletir sobre as diferenças da fala e da escrita.

Abaixo, encontram-se todos os tipos de trocas ocasionadas pelo desacordo entre fonema e letra dispostos em um gráfico.

Figura 16 – Gráfico com a porcentagem de todas as trocas de desacordo entre fonema e letra



LEGENDA

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| ■ A: Erro de grafia do fonema /s/ | ■ E: Erro de grafia do fonema /ʃ/ |
| ■ B: Troca de ão e am | ■ F: Erro de grafia do fonema /z/ |
| ■ C: Troca do arquifonema nasal | ■ G: Uso de g por gu |
| ■ D: Erro de grafia do fonema /z/ | ■ H: Apagamento do h |
| | ■ I: Erro de grafia do fonema /r/ |

De todas essas trocas, a mais ocorrente foi a forma de representar o fonema /s/, que ocupou 48% dos erros. Como esse fonema pode ser representado por muitas letras e dígrafos, a probabilidade de os alunos errarem, ao tentar utilizar uma das possibilidades, é maior.

2.2. Influências da língua oral

Incluímos neste tópico as formas que apresentaram um desvio da forma padrão decorrente de influências da língua oral, em que o informante escreveu palavras com base na pronúncia, não coincidindo na maioria das vezes com a escrita ortográfica. Como a pronúncia entre os descendentes de pomeranos apresenta variações, há formas escritas típicas, que são incomuns em crianças monolíngües.

Foi muito recorrente no *corpus* a troca de do grafema l pelo u, variação encontrada nas palavras: *augumas, soutando, principaumente, quauquer, autas, legau, auto, voutarem* (e outras formas conjugadas do verbo “voltar”), *autar, papeuzinho, fiuma, soutaram*. Como vimos na análise do *corpus* oral, a maioria dos informantes pronunciou a trava silábica /l/, presente nas palavras acima, como a semivogal [w], formando um ditongo.

Então, o fonema /l/ é representado na escrita padrão diferentemente do modo como é pronunciado pelos informantes, e para escrever corretamente as palavras em que esse

fonema aparece, é necessário conhecer sua ortografia. Esse conhecimento se dá pelas atividades de leitura e escrita, e não apenas pelo conhecimento oral da palavra, pois os ditongos com a semivogal [w] e a trava silábica [H] vocalizada são pronunciados da mesma forma pela maioria dos informantes entrevistados. Porém, muitas vezes as crianças no nível escolar dos informantes ainda não dominam completamente a ortografia, e, para escrever, tomam como base sua fala, que coincide, nesse caso, com as formas escritas encontradas.

Um outro exemplo do apoio na fala para a escrita dos vocábulos são os verbos no infinitivo e outras palavras terminadas em *r*. No quadro abaixo, podemos visualizar as numerosas ocorrências do apagamento do *r* final na escrita, causado pelo mesmo apagamento da fala:

Apagamento do <i>r</i> final					
Verbos no infinitivo				Nomes	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>arruma</i>	arrumar	<i>ganha</i>	ganhar	<i>aza</i>	azar
<i>esta</i>	estar	<i>quebra</i>	quebrar	<i>aota</i>	altar
<i>choga</i>	jogar	<i>daça</i>	dançar	<i>amo</i>	amor
<i>leva</i>	levar	<i>rí</i>	rir		
<i>fala</i>	falar	<i>te</i>	ter		
<i>esquenta</i>	esquentar				

As formas escritas pelos informantes para representar o verbo no infinitivo coincidem, na maioria das vezes, com o presente do indicativo daquele mesmo verbo na terceira pessoa do singular, já que não há nenhuma marca que indique que a tonicidade recai sobre a última sílaba, e não sobre a penúltima. Em *rí*, o informante utilizou um acento gráfico no monossílabo, marcando sua tonicidade.

Em relação aos substantivos, percebemos que os alunos também se basearam na fala – em que a trava final não é pronunciada – e não utilizaram o grafema *r* no final da palavra, tornando a sílaba livre, e não mais travada. Assim como nos verbos, a tonicidade na escrita foi modificada nos substantivos, pois da forma como foram escritos, leríamos essas palavras, tomando como base as regras de acentuação do português, como paroxítonas, e não como oxítonas.

Encontramos ainda no *corpus*, em relação ao fenômeno que Cagliari (1997, p. 138) denomina como transcrição fonética, por se tratar de uma transferência da pronúncia à escrita, as inserções de semivogais formando ditongos decrescentes, em palavras que,

ortograficamente, possuem sílabas com uma vogal simples, na definição de Collischonn (2005, p. 126). É o caso de: *mais* (mas), *aróis* (arroz) e *pessouas* (pessoas).

Nesses casos, formaram-se ditongos decrescentes na escrita por influência da pronúncia, com o acréscimo da vogal assilábica [j] nos dois primeiros casos, e [w] no último. Em *mais* (mas), ocorre uma ambigüidade com a palavra “mais”, escrita ortograficamente com o ditongo. Como ambas são pronunciadas igualmente em muitos dialetos do Brasil, o aluno só saberá escrever corretamente *mas* e *mais* se souber a regra de ortografia envolvida na diferenciação das duas palavras, que costuma ser bem abordada nas gramáticas escolares, mas que gera muitos erros também entre alunos monolíngües até de níveis mais avançados. Assim, o aluno que fala *mas* e *mais* como ['majs] não poderá distinguir as duas palavras baseando-se apenas na pronúncia, portanto, tem mais possibilidade de errar a escrita.

A redução de um ditongo a um monotongo também ocorreu, com as palavras *banderolas* (bandeiras), *coperos* (copeiros), *solteros* (solteiros), *loça* (louça) e *otro* (outro). Nesse caso, por não pronunciar as semivogais [j], por exemplo em “bandeiras”, e [w], como em “louça”, o aluno não marcou na escrita sua presença. Na fala, é muito comum a redução de ditongos a monotongos em algumas posições, considerados, por isso, falsos ditongos (COLLISCHONN, 2005, p. 125). Isso ocorre, principalmente, quando a consoante seguinte é uma constrictiva palatal, o que não se deu no corpus escrito, mas apareceu no oral, ou um tape, como aparece em *banderolas* e *solteros*.

Há outros fatores que podem favorecer o desaparecimento de ditongos específicos: o ditongo [ej], por exemplo, costuma ser reduzido a monotongo quando seguido pelo tape, como aconteceu com as palavras *banderolas*, *coperos* e *solteros*, que reproduzem na escrita esse fato da oralidade. Outro processo de monotongação é o que se verifica com o ditongo /ow/. Sua realização como [o] pode se dar em todos os ambientes em que ocorre (seguidos por consoantes oclusivas, fricativas, vibrantes e laterais), e é tão freqüente na oralidade que se discute se, nesse processo, ocorre apenas um apagamento da semivogal ou se houve uma reanálise do ditongo, que não é interpretado mais como ditongo, e sim como a vogal simples /o/ (id, p. 126). No *corpus* escrito desta pesquisa temos as palavras *loça* e *otro*, que confirmam essa realização oral.

Não há motongação de [ow] quando esse ditongo é proveniente da vocalização do //, como em *gol*, *folclore*, *solteiro*, *futebol*, *voltar* etc. No *corpus* escrito, encontramos as seguintes variantes, que confirmam essa hipótese: *soutando* (soltando), *voutarem* (voltarem), *soutaram* (soltaram) e *vouta* (volta). O aluno escreveu essas palavras com o

grafema *u* em vez de *l*, por influência do oral, já que, como vimos na análise do *corpus* oral, a trava lateral é quase sempre pronunciada como a semivogal [w], e não o apagou, como ocorreu com *loça*, porque o ditongo formado pela vocalização não se apaga na oralidade.

Devemos destacar ainda a redução do ditongo /ow/ a [o] na desinência verbal, como em: *jogo* (jogou) e *atropelo* (atropelou). Assim como nos casos apresentados anteriormente, o ditongo /ow/ se desfez nas entrevistas, sendo pronunciado como [o] na desinência verbal.

Um processo muito comum na oralidade, na maioria dos dialetos do Brasil, é a utilização das vogais médias como altas. Em posições átonas, como aponta Câmara Jr. (1997, p. 43), o número de fonemas vocálicos é reduzido, e vogais que em posição tônicas são fonemas diferentes, passam a alofones quando átonas, processo denominado neutralização, conforme abordamos em 2.2.1. Por exemplo, no par *posso* e *poço*, as vogais /o/ e /ɔ/ são fonemas diferentes, porque se encontram em posição tônica. Já em [nox'destʃi] e [nɔx'destʃi], a utilização de [o] e [ɔ] na pretônica não implica diferença de significado, não tendo, nesse ambiente, função distintiva.

O mesmo ocorre com a vogal média e a alta nos pares [e] / [i] e [o] / [u], nas posições pretônica e átona final, além dos monoissílabos átonos. Assim, /e/ e /i/ são fonemas diferentes no par opositivo *fecho* e *ficho*, em que essas vogais se encontram em posição tônica, mas não o são em [me'ninʊ] e [mi'ninʊ], em que essas vogais estão na posição pretônica, ou em ['pejʃe] e ['pejʃi], na átona final.

No *corpus* oral, houve a neutralização das vogais média e alta em todas as posições em que costuma ocorrer, ou seja, no monossílabo átono, na vogal pretônica e na átona final. Já no *corpus* escrito, esse fato da oralidade só foi transferido para a escrita na posição pretônica. Em posição pretônica, existe um processo denominado harmonização vocálica, que ocorre quando a altura da vogal pretônica tende assimilar o traço da tônica (id, p. 44). As seguintes formas escritas refletem essa tendência da oralidade: *durmiu* (dormiu); *vistir* (vestir) e *cunjunto* (conjunto). As vogais médias /o/ e /e/ foram grafadas respectivamente com *u* e *i*, porque são pronunciadas assim. Em *durmiu*, a vogal tônica alta /i/ influenciou a átona média /o/, que passou à alta [u].

Os monossílabos átonos normalmente na fala possuem suas vogais alçadas. Esse fato foi representado na escrita pelos informantes, já que apareceram no *corpus* as palavras “com” e “do” grafadas, respectivamente, como *cum* e *du*. No caso de *cum*, temos ainda a

consoante nasal na posição de coda, que, como mostra a pesquisa de Silveira e Tenani (2007), propicia o alçamento da vogal quando há trava nasal.

Temos ainda a elevação da vogal seguida de trava nasal nas palavras *imfeitam* (enfeitam) e *imfeitar* (enfeitar). Nesses casos, além do alçamento da vogal /e/, transferido da oralidade para a escrita, temos ainda a troca da consoante *n* por *m*, que não se deu por influência do oral, mas pela múltipla possibilidade de marcar o arquifonema nasal na escrita.

Encontramos a alternância vocálica na escrita em uma palavra em que a vogal média que passou a alta estava na posição tônica. Foi o caso da palavra *capu* (capô). Como a forma *capu* é bastante empregada na oralidade, podemos concluir que os descendentes de pomeranos adotaram essa forma e, por isso, houve essa utilização na escrita.

A variação escrita *fuquetes* (foguetes) também é uma “transcrição fonética”, nas palavras de Cagliari (1997, p. 138). A elevação da vogal /o/, nessa palavra, não pode ser explicada pelos processos regulares da harmonização vocálica, pois a vogal tônica não é alta, mas média. Aburre (1981, apud Silveira; Tenani, 2007, p. 20) apresenta uma outra possibilidade de explicação para o alçamento, além da harmonização: a redução vocálica, processo que se caracteriza pela tendência das vogais de reduzir a diferença de ponto de articulação em relação à consoante adjacente. Por essa tendência, a vogal /o/ em “foguite” é articulada como [u] por influência da consoante velar seguinte, que também possui um ponto de articulação posterior e alto. A causa do alçamento, então, não é uma relação entre vogais, como na harmonização vocálica, mas entre uma vogal e uma consoante.

A respeito da palavra *fuquetes*, outra influência da língua oral que chama atenção é a troca do fonema sonoro /g/ pelo surdo, correspondente em ponto e modo, /q/. A troca de consoantes sonoras pelas surdas acontece também na escrita de crianças monolíngües, mas tende a ter uma maior influência da oralidade entre os bilíngües de português e pomerano, porque a distorção é mais presente em sua fala do que na de falantes monolíngües do português. Nesse caso específico, temos ainda o problema da categorização gráfica da letra, já que a diferença entre **g** e **q**, em letras manuscritas, é a direção da “barriga”.

Vimos em 2.1 deste capítulo que a troca de *am* e *ão* é um dos mais recorrentes erros de ortografia. Apareceram no *corpus* também as trocas de *ão* por *om* e vice-versa, como podemos ver no quadro abaixo:

Troca de <i>om</i> por <i>ão</i>		Troca de <i>ão</i> por <i>om</i>		Troca de <i>am</i> por <i>om</i>	
Forma	Padrão	Forma	Padrão	Forma	Padrão

encontrada		encontrada		encontrada	
<i>cão</i>	com	<i>tom</i>	tão	<i>fiserom</i>	fizeram
<i>são</i>	som			<i>ficom</i>	ficam
				<i>pegarom</i>	pegaram
				<i>ficom</i>	ficam
				<i>forom</i>	foram

No questionário da pesquisa da oralidade, havia algumas questões que buscavam justamente a variação ocorrida nas palavras acima: a questão 4 (“dragão”), 23 (“bom dia”) e 29 (“feijão”). Não registramos em nenhuma dessas questões a variação esperada, mas é importante notar que a maioria das trocas no *corpus* escrito ocorreu na forma verbal conjugada em terceira pessoa do plural, e as palavras do questionário passíveis de gerarem essa forma eram substantivos e adjetivo. No discurso semidirigido, método de coleta em que os alunos falavam mais livremente, encontramos as formas [li'mõw̃] e ['bãw̃], que explicam, respectivamente, as formas escritas *tom*, já que o ditongo [õw̃] da oralidade é representado na escrita por *om*, e *cão* / *são*, que mostram que as formas escritas listadas acima não são apenas erros ortográficos dos alunos, mas influência de sua variedade falada do português.

Quanto aos verbos, vale à pena lembrar, como apresentamos anteriormente, que existe uma tendência da língua de elevação da vogal quando esta é seguida por som nasal, como em *imfeitam*. No caso, temos a redução do ditongo [ãw̃] que finaliza os verbos, aliada à tendência ao alçamento pela trava nasal. No *corpus* oral, encontramos as seguintes variações, que confirmam esses processos: ['forɔ̃], [fi'karɔ̃], [vow'tarɔ̃], [ti'rarɔ̃], [ma'tarɔ̃]. Em todos esses casos, a trava nasal foi apagada, e a sílaba final, pronunciada pela maioria dos falantes monolíngües como [rãw̃], passou a [rɔ̃]. Embora as trocas apresentadas na tabela acima não tenham ocorrido no questionário fonético-fonológico do *corpus* oral, podemos dizer que se trata de influência do oral, pois, ainda que de forma não-sistemática, apareceu no discurso semidirigido. Assim, as formas *fiserom*, *ficom*, *pegarom*, *ficom* e *forom* podem ter se dado na escrita por influência da oralidade.

Podemos afirmar ainda que essas trocas são características do grupo de falantes bilíngües de português e pomerano, pois, além de estarem presentes na fala dos informantes, e por isso são refletidos na escrita, não são comuns entre alunos monolíngües. Cagliari (1997) e Zorzi (1998), que também fazem análises de erros de escrita de alunos, não mencionam esse tipo de troca, já que não é comum entre os informantes que analisam.

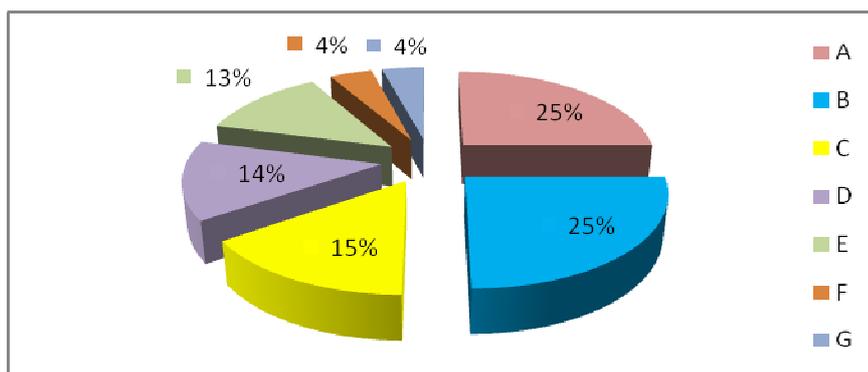
Encontramos ainda as variações *mõe* (“mãe”) e *vou* (“vão”), semelhantes às do quadro anterior. Na primeira, manteve-se a nasalidade do ditongo, mas a vogal *ẽ* passou a *õ*, o que também pode ter se dado por intermédio do oral; na segunda, o processo de troca ocorreu no verbo, semelhantemente ao que ocorreu com os verbos mostrados anteriormente: houve um levantamento da vogal, e desaparecimento da trava nasal.

Em alguns casos, a escrita do aluno foi a representação mais próxima da realidade falada, foi o que ocorreu com *muinto* (“muito”). Essa palavra é pronunciada em todas as variedades do português com o ditongo nasal [ũj], gerando a forma [ˈmũ̃ˈtɔ̃]. Na ortografia vigente, essa trava nasal não é expressa, mas o aluno a representou. Em *abisurdo* (“absurdo”), o aluno inseriu uma vogal no chamado “B mudo” da escrita, porque, em português, as oclusivas não são usadas como travas; então, na fala, o /b/ ocupa a posição de afixa, formando uma nova sílaba pelo acréscimo da vogal.

Temos ainda as formas *tar*, uma redução do verbo *estar*, e *es* (“eles”). Quanto ao primeiro, as formas conjugadas desse verbo (principalmente na terceira pessoa do singular) são amplamente utilizadas na fala, e essa variação não está restrita a determinada faixa etária ou às pessoas de baixa escolaridade, sendo também utilizada por falantes cultos. A segunda é uma redução da palavra *eles*, por meio do apagamento de um segmento de sílaba. É um reflexo da oralidade, pois essa variante é muito comum, segundo pudemos observar no discurso semidirigido desta pesquisa, na fala dos descendentes. Porém, a forma encontrada na oralidade foi [ˈejs], e na escrita o ditongo presente no oral foi apagado, o que pode ter se dado por hipercorreção, já que o aluno sabe que muitas vezes pronunciamos um ditongo, mas não o escrevemos.

No gráfico abaixo, estão dispostos os erros de escrita causados por influência do oral, de acordo com os tipos de marcas da oralidade que foram transferidos para a escrita.

Figura 17 – Gráfico com a porcentagem de todos os erros de escrita causados influência da oralidade



LEGENDA

- A: Vocalização do /l/
- B: Apagamento do r final
- C: Troca de ão, am e om

- D: Formação de monotongo
- E: Alçamento da vogal média
- F: Formação de ditongo
- G: Outros

As trocas mais frequentes, como podemos ver, são a vocalização da trava lateral e o apagamento do rape final, coincidindo com os dados da oralidade.

2.3. Troca de fonemas

Esse processo ocorre quando, em vez de utilizar a letra que representa na fala um fonema, o informante utilizou a letra que representa um fonema distinto, que pode ou não se assemelhar foneticamente com o que ele representou. Nesse caso, a troca não acontece pela múltipla possibilidade de escrita de um mesmo arquifonema, como 2.1. Muitas vezes isso se dá por uma interferência da língua oral, mas é comum também ocorrer pela simples falta de domínio do código escrito da segunda língua.

Uma troca muito comum no *corpus* foi a de *n* por *m* e *m* por *n*. As trocas ocorreram na posição de trava nasal, que não serão analisadas neste tópico, por não se tratar nessa posição de fonemas diferentes, e no início da sílaba, onde /m/ e /n/ são fonemas distintos. Abaixo estão as variações encontradas no *corpus* escrito envolvendo os fonemas nasais na margem esquerda da sílaba.

Trocas de nasais					
Troca de /n/ por /m/		Troca de /m/ por /n/		Troca de /ɲ/ por /n/	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>mão</i>	não	<i>conesou</i>	começou	<i>amanecer</i>	amanhecer
<i>moivos</i>	noivos	<i>inão</i>	irmão		
<i>moivas</i>	noivas	<i>comenorações</i>	comemorações		
<i>mum</i>	num	<i>acomtecentos</i>	acontecimentos		
<i>moiva</i>	noiva	<i>casanento</i>	casamento		
<i>mo</i>	no	<i>nanorado</i>	namorado		
<i>ma</i>	na				
<i>momorado</i>	namorado				

Essa troca de ponto ocorre, na opinião de Cagliari (1997, p. 142), porque as crianças ainda não dominam a distribuição de algumas letras na palavra. Segundo o autor, esse tipo de erro é muitas vezes erroneamente taxado como problema de discriminação auditiva, enquanto a causa é quase sempre a falta de domínio do código escrito. No *corpus*, ocorreu de forma mais significativa a troca do grafema *n* pelo *m* do que o inverso, e as formas que

apresentaram essa troca apareceram na redação de vários alunos, o que mostra que não se trata de uma dificuldade individual, mas coletiva, entre os informantes selecionados.

Como no *corpus* oral apareceu apenas uma troca de /n/ por /m/, que ocorreu na palavra *bom dia* (questão 23), em posição de trava, é possível concluir que o problema não está na diferenciação auditiva dos dois fonemas, como afirma Cagliari (id, ibid) a respeito do mesmo erro entre falantes monolíngües, e também não ocorre na escrita uma influência do oral, pois os informantes os articulam diferentemente; o problema está, então, na escrita propriamente dita, em que os alunos não dominam qual dos grafemas representa o arquifonema.

Em relação às nasais, temos ainda uma variação na escrita do fonema [ɲ], representado pelo dígrafo *nh*. Os dígrafos geram dificuldades na escrita para a criança, pois são utilizados dois grafemas para representar apenas um fonema. No caso do dígrafo *nh*, bem como o *ch*, que também gerou uma variação inesperada, a dificuldade se torna ainda maior, já que uma das letras que o compõe é o *h*, que em outras situações não representa fonema algum.

Assim, relacionadas ao dígrafo *nh* encontramos as variações *amanecer* (amanhecer) *comhecida* (conhecida), *timla* e *tinla* (tinha). No primeiro caso, houve uma supressão do grafema *h*, que pode ser retirado, em outra posição, a inicial, sem que haja modificação da representação fônica; mas na posição em que se encontra nessa palavra sua supressão implica a mudança do fonema /ɲ/ para o /n/.

Em *comhecida*, *tinla* e *timla*, as letras que formam os dígrafos foram modificadas. Na primeira palavra, o *h* foi mantido, mas o *n* foi substituído pelo *m*, o que foi registrado também em outros ambientes. Nas outras duas, o *h* foi apagado, o que pode ter ocorrido pela falta de correspondente sonora dessa letra, levando o aluno a substituí-la por outra. O mesmo ocorreu com o dígrafo *ch*, que passou ao grupo consonantal *cl*, gerando a variação *caclaça*. Zorzi (1998, p. 75) caracteriza esses erros como uma troca de letras provocada pela semelhança gráfica, que ocorre principalmente com os dígrafos *nh*, *lh* e *ch*, que pode ser grafado como *cl*.

Muitas das trocas de fonemas encontradas no *corpus* escrito estão relacionadas à sonoridade das consoantes, como podemos ver no quadro abaixo:

Trocas de fonemas pela sonoridade					
/k/ e /g/				/p/ e /b/	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão

<i>fuquetes</i>	foguetes	<i>picapeca</i>	pique-pega	<i>acapar</i>	Acabar
<i>consequil</i>	conseguiu	<i>foquete</i>	foguete	<i>boder</i>	Poder
<i>comsequir</i>	conseguir	<i>increja</i>	igreja		
<i>quardao</i>	guardam	<i>igual</i>	igual		
		<i>joquêm</i>	jogam		
/t/ e /d/		/f/ e /v/		/ʃ/ e /z/	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão	Padrão	Forma encontrada
<i>covitam</i>	convidam	<i>difetido</i>	divertido	<i>chogar</i>	jogar
<i>quanto</i>	quando	<i>difertiram</i>	divertiram	<i>choga</i>	jogar
		<i>Fláfio</i>	Flávio	<i>jegam</i>	chegam

A troca de consoantes sonoras pela correspondente surda foi muito comum na oralidade, e essa distorção foi passada para a escrita.

Ocorreram também no *corpus* escrito, com recorrência relevante, trocas de fonemas vocálicos, em posição átona, em especial seguidos pela trava nasal, como nos verbos em terceira pessoa do plural. No *corpus* oral, essa variação apareceu no questionário fonético-fonológico apenas nas questões 18 (livro), em que apareceu a forma ['livre] e 22 (alface), em que um aluno pronunciou [ow'fasɪ], no discurso semidirigido apareceu ainda a forma [cõw̃nfe'sãw̃]. Essa troca aconteceu na escrita em muitos verbos na terceira pessoa do plural, conforme podemos ver na tabela abaixo. Nesses verbos, o fonema /a/ foi trocado pelo /o/. Essa troca provavelmente tem apoio na oralidade, conforme colocamos no tópico anterior, pois encontramos no discurso semidirigido do *corpus* oral as seguintes ocorrências de verbos na terceira pessoa do plural: [vow'tafʊ], [fi'kafʊ], [ku'mefʊ], [ti'fafʊ] e [ma'tafʊ].

Trocas de fonemas vocálicos					
Verbos na 3ª pessoa do plural		Nomes			
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>emtravom</i>	entravam	<i>igraja</i>	igreja	<i>donça</i>	dança
<i>resolverom</i>	resolveram	<i>mõe</i>	mãe	<i>piono</i>	piano
<i>dançom</i>	dançam	<i>loisa</i>	louça	<i>casomento</i>	casamento
<i>brincarom</i>	brincaram	<i>gosteu</i>	gostei	<i>pora</i>	para
<i>trabalhorom</i>	trabalharam	<i>caisa</i>	causa	<i>bronco</i>	branco
<i>ficom</i>	ficam	<i>ouguns</i>	alguns	<i>autro</i>	outros
<i>forom</i>	foram	<i>moravilhoso</i>	maravilhoso	<i>ficomos</i>	ficamos
<i>fiserom</i>	fizeram	<i>dipous</i>	depois	<i>começom</i>	começam
<i>pegarom</i>	pegaram	<i>comprimento</i>	cumprimento	<i>foquetos</i>	foguetes
		<i>pessuas</i>	pessoas		

A troca de a por o, que ocorreu no *corpus* escrito nas palavras *mõe*, *ouguns*, *moravilhoso*, *donça*, *piono*, *casomento*, *pora*, *bronco*, *ficomos*, *começom* e *foquetos* também apareceu no oral, de forma mais restrita no questionário fonético-fonológico, e mais ampla no discurso semidirigido. Os verbos na terceira pessoa do plural podem ser explicados como uma influência da oralidade, já que essa troca foi bastante recorrente no discurso semidirigido. Os outros casos também podem se tratar de uma transcrição fonética, mas os dados de que dispomos não são suficientes para afirmarmos com toda certeza. Sendo ou não influência do oral, devemos nos lembrar de que esta ocorrência foi muito freqüente na escrita dos informantes, e não costuma aparecer com tanta freqüência entre os monolíngües, o que nos leva a crer que estamos novamente diante de uma influência da língua materna.

É interessante notar que a vogal da desinência modo temporal dos verbos se realiza na fala como alta e é empregada na escrita como média, o que pode ter se dado por uma regularização da regra, já que, como mostra a palavra escrita *aota* (altar), encontrada no *corpus* desta pesquisa, os alunos têm consciência de que muitas palavras são pronunciadas com [u], mas escritas com *o*. Além disso, como não houve na oralidade nenhuma ocorrência do tipo [vow'taõ^m], ou [vow'tafu^m], com a trava nasal, o aluno pode ter inferido que na escrita escrevem-se os verbos na terceira pessoa do plural com a trava nasal, embora ela possa não aparecer na fala.

Fato semelhante ocorreu com o advérbio “tão”, que foi representado pelos informantes na escrita como *tom*. Da mesma forma, o fonema /a/ foi representado como *o*. A nasalização, que na escrita ortográfica é representada pelo sinal gráfico til, deu-se na forma escrita pelo aluno com o acréscimo do grafema *m* na posição de trava nasal, uma das formas possíveis de representação dentro do sistema de escrita da língua portuguesa.

Também verificamos o inverso: a troca de /o/ por /a/, nas palavras *cão* (com) e *são* (som). Como há mais de uma forma de marcar a nasalização da vogal, a forma escolhida pelo aluno, dentre as possibilidades que o sistema oferece, não coincidiu, nesse caso, com a escrita ortográfica.

Muito freqüentes também foram as diferentes representações de travas silábicas, como podemos ver nas ocorrências listadas a seguir: *tamber* (também); *homer* (homem); *entou* (estou); *ner* (nem); *trinte* (triste); *casamesto* (casamento); *sontam* (soltam). Essa troca não é comum em português, o que pode apontar também para uma dificuldade específica.

Também relacionada à categorização funcional da escrita, temos as trocas de simbolização dos fonemas /k/ e /s/, quando representados, respectivamente, pelos grafemas *c* e *ç*, como demonstram as ocorrências a seguir: *dancar* (dançar); *dancaram* (dançaram); *dancam* (dançam); *começaram* (começaram); *confianca* (confiança); *alianca* (aliança). Nesse caso, a troca não se deu por influência da oralidade, mas pela categorização funcional da letra, já que com o cedilha, o grafema **ç** antes de **a**, representa o fonema /s/, e sem o cedilha, esse grafema representa o fonema /k/.

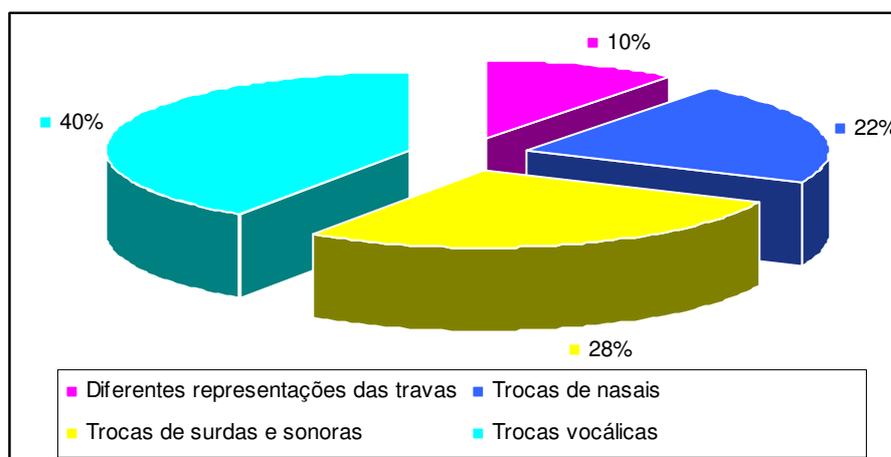
Outras ocorrências de trocas de fonemas não podem ser incluídas nos casos anteriores, por isso, serão analisadas isoladamente. São eles: *voivos* (noivos) e *madrinhos* (padrinhos). A primeira pode ter ocorrido por transferência da consoante da sílaba seguinte, que foi colocada também na primeira sílaba; a segunda provavelmente se deu por analogia ao feminino “madrinha”; e a última está ligada à semelhança gráfica entre os grafemas *q* e *g*.

É importante ressaltar que em alguns dos casos apontados acima, a dificuldade pode estar também na diferenciação gráfica das letras. Como alguns símbolos do alfabeto são muito parecidos com outros, que representam um fonema diferente, é necessária uma percepção acurada da diferença para saber quando usar uma letra ou outra. Como aponta Lemle (1998, p. 08), as letras são diferentes de acordo com a posição, como *b* e *p* e os objetos do dia-a-dia são os mesmos independentemente do lado para o qual apontam; assim, “uma escova de dentes é sempre uma escova de dentes, esteja virada para cima ou para baixo. Um copo de cabeça para baixo ainda é um copo” (id, ibid), e isso não ocorre com as letras, que têm um valor simbólico de representar os sons da fala, ou seja, “um *b* com a haste virada para baixo vira *p*, e um *p* virado para o outro lado vira *q*. Do mesmo modo, um *n* com uma corcova a mais vira *m*” (id, ibid).

Ainda assim, não podemos descartar a hipótese de que haja dificuldades de percepção auditiva, apontada por Lemle (id, p. 09) como um outro problema para a alfabetização de crianças. Como as letras representam os sons da fala, ainda que a relação não seja biunívoca, as crianças para dominar o sistema de escrita precisam “saber ouvir diferenças lingüisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (id, ibid). As trocas de fonemas surdos por sonoros ou sonoros por surdos, por exemplo, podem estar relacionadas a essa dificuldade, que se reflete tanto na fala, quanto, conseqüentemente, na escrita dos alunos.

O gráfico abaixo mostra qual das trocas de fonemas foi a mais freqüente. Nele podemos observar que as trocas mais recorrentes são as que envolvem fonemas nasais, e

Figura 18 – Gráfico com a porcentagem de todos os erros de escrita causados pela troca de fonemas



2.4. Hipercorreção

As formas geradas por hipercorreção são aquelas em que o informante, consciente de suas dificuldades na escrita, tenta corrigir um possível erro, formando, assim, uma variação que se desvia da forma padrão. Nas palavras de Cagliari (1997, p. 141), “a hipercorreção é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever”.

Por exemplo, o informante sabe que algumas palavras possuem a semivogal /j/ na escrita, mesmo que na fala não sejam pronunciadas, em ditongos decrescentes, como [aj] e [ej]. Com base nessa informação, apareceu em uma das redações a forma *caixoeiras*, em que o informante, pelo processo de hipercorreção, acrescentou a semivogal /j/ na sílaba *ca-* que se tornou *cai-*, com a formação de um ditongo. O mesmo ocorreu com *meisas* (mesas), que também apresentou um acréscimo de semivogal.

O oposto também foi verificado: a redução de um ditongo a monotongo. Foi o que se deu em *novo* (noivo), *nova* (noiva) e *anés* (anéis). Muitas vezes criamos na fala ditongos que não aparecem na escrita, como em *dez*, por exemplo. As formas apresentadas acima podem ter sido escritas com base nesse princípio. É importante acrescentar que nenhuma criança falante monolíngüe de português apaga a semivogal nessa situação.

Podemos citar também como hipercorreção a troca de *u* por *l*, que apareceu em algumas palavras do *corpus*, que estão listadas no quadro abaixo. Vimos no tópico anterior que muitas crianças escreveram com l palavras que, pela ortografia padrão, são escritas com l, por influência da oralidade, já que quase sempre pronunciamos a trava lateral como [w]. Os alunos têm consciência lingüística desse fato de que muitas vezes falamos de um

jeito e escrevemos de outro, e para ajustar-se à regra, muitas vezes eles a estendem a casos que, ortograficamente, são de fato escritos com u. É importante notar que todas as palavras que sofreram essa variação na escrita dos informantes são verbos conjugados no pretérito perfeito.

Troca de <i>u</i> por <i>l</i>	
Forma encontrada	Padrão
<i>consequil</i>	conseguiu
<i>casol</i>	casou
<i>chegol</i>	chegou
<i>deixol</i>	deixou
<i>consequil</i>	conseguiu

Como não há diferenças fonéticas para a maioria dos informantes entre esses grafemas, o que pode ser comprovado pela pronúncia do *l* vocalizado detectado na análise do *corpus* oral, os informantes não encontram uma pista de quando usar um ou outro grafema apenas pela fala, essa diferenciação se dá pela convenção ortográfica, que não é completamente dominada pelos alunos. Então, muitas vezes, eles acham que escrever determinada palavra com *u* está errado, porque em outros momentos podem ter sido corrigidos, e a escrevem com *l*, que causará o mesmo efeito sonoro. Com essa troca, a sílaba deixa de ser livre e passa a ser travada na escrita, em que o grafema *l* ocupa a posição de trava silábica.

Na fala, é muito comum tornarmos a sílaba livre pelo apagamento do tape final, que deve aparecer na escrita. Encontramos ocorrências de acréscimo do r em palavras – normalmente oxítonas, pelo fato de apagarmos a trava de sílabas tônicas finais – que na forma padrão não existem. São elas: *esconder-la* (escondê-la), *buquer* (buquê), *ver* (vê), *brincar* (brinca), *pegor* (pegou), *ser vestir* (se veste).

Temos ainda a troca da vogal alta pela média, em *helecoptero* (helicóptero), e o acréscimo do grafema h no início da palavra “igreja”, o que gerou a forma *higreja*. Como esse grafema não representa nessa posição nenhum fonema, é comum que haja dúvida quanto à sua utilização, mesmo assim, esse erro foi bastante restrito, tendo aparecido em apenas uma palavra.

É interessante notar que neste tópico, temos o caminho inverso de 2.2., que contém formas escritas por “transcrição fonética”. Aqui, há muitas vezes também uma influência da oralidade, na medida em que o aluno percebe sua fala e utiliza meios possíveis da língua para moldá-la à escrita, já que sabe que esta é ortográfica e possui símbolos próprios para ser representada que não refletem exatamente a forma como falamos.

2.5. Vocábulo fonológico e vocábulo formal

Incluímos neste tópico todas as palavras que foram segmentadas de forma diferente do padrão, ou por hipossegmentação, que ocorre quando o aluno escreve como uma só palavras que são, na norma padrão, escritas separadamente; ou hipersegmentação, o processo inverso, ou seja, a separação de palavras que são originalmente uma só. É mais comum o erro ocasionado pela junção de palavras entendidas pelo aluno como uma só por perceber naquele grupo apenas uma vogal tônica. No quadro abaixo, podemos visualizar todas as variações encontradas pela criação de vocábulos fonológicos e de grupos de força:

HIPOSSEGMENTAÇÃO			
Grupo de força/ vocábulo fonológico	Vocábulos formais	Grupo de força/ vocábulo fonológico	Vocábulos formais
<i>emcima</i>	em cima	<i>tenque</i>	tem que
<i>teque</i>	tem que	<i>atoa</i>	à toa
<i>temque</i>	tem que	<i>tequer</i>	tem que
<i>quejátive</i>	que já tive	<i>tinque</i>	tinha que
<i>picapeca</i>	pique pega	<i>emsima</i>	em cima
<i>denovo</i>	de novo	<i>quejátive</i>	que já tive
<i>tique</i>	tinha que	<i>vero</i>	ver o
<i>tequer</i>	tem que	<i>agente</i>	a gente
<i>ongente</i>	a gente	<i>emsima</i>	em cima
<i>atoa</i>	à toa	<i>arvez</i>	às vezes

Podemos perceber pela regularidade do vocábulo fonológico *temque* e suas variações, presente nos textos de vários alunos, que a expressão “*ter que*” já é entendida pelos informantes como uma palavra única, que pode variar em tempo (*tinque*). Isso porque *ter que* são duas palavras que apresentam um sentido único, bem definido (precisar, ter obrigação); além disso, formam apenas um vocábulo fonológico, em que *tem* é a sílaba tônica e *que*, a átona.

Em alguns casos, a perda da liberdade fonética entre as duas palavras é tão evidente na compreensão dos alunos, que a parte com menor saliência fônica desaparece na forma escrita daquele vocábulo fonológico, como ocorre em *tique*, que perdeu a sílaba átona que finaliza a primeira palavra do vocábulo fonológico que se formou com a junção da conjunção ao verbo.

Ocorreu ainda no *corpus* escrito desta pesquisa a hipersegmentação não-convencional de algumas palavras, que se dá quando a criança divide em duas uma palavra que ortograficamente é uma só, como *a onde* (aonde); *da quele* (daquele); *de mais* (demais); *em feita* (enfeita). Se observarmos as palavras resultantes da hiper-segmentação, veremos

que todas as primeiras palavras coincidem com preposições, e as segundas palavras coincidem, com exceção de “*quele*”, com palavras da língua. Essa segmentação incorreta feita pelos alunos demonstra não só o erro cometido, mas também que eles conhecem regras sintagmáticas, pois não apareceu nenhuma segmentação do tipo “*daque le*”,

Para Zorzi (1998, p. 61), a hipo e a hiper-segmentação irregular na escrita podem ser determinadas pela oralidade, dependendo da entonação do falante. Como não há na fala a mesma separação que temos na escrita, os critérios utilizados pela criança são outros: “os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas” (id, *ibid*), e nem sempre a forma escrita resultante dessa análise representa a segmentação ortograficamente correta. Uma forma possível de solucionar esse problema, na opinião de Zorzi (id, *ibid*), é o trabalho sistemático da noção de palavra, que é na escrita, muito diferente da corrente da fala.

Cagliari (1998, p. 274) acredita que o apoio na oralidade para segmentar as palavras é muitas vezes incentivado pelo professor, que ensina a regra de observar a própria fala para aprender a separar corretamente. Mas essa regra é falha, porque parte do princípio de que a maneira de segmentar na fala é a mesma da escrita, quando na verdade o fluxo da fala não é separado pelas palavras.

2.6. Estrutura da sílaba

Reunimos neste tópico todas as variações encontradas em que a configuração silábica sofreu alterações, havendo, por exemplo, perda de travas ou de grupos consonantais, ou o número de sílabas foi modificado, com a inserção ou apagamento de fonemas. É importante ressaltar que muitas das variações apontadas neste tópico são decorrentes de influências do oral ou de trocas de fonemas.

Incluimos também neste tópico uma ocorrência isolada, que teve o número de sílabas aumentado pela inclusão de uma sílaba: *madaminha* (daminha). Nesse caso, pode ter ocorrido uma fusão entre as palavras “*madame*” e *daminha*” (de honra), já que nem sempre há fluência do português por parte dos descendentes de pomeranos, e muitas palavras em português, que não fazem parte do vocabulário utilizado no dia-a-dia da escola, situação em que mais utilizam o português, não são dominadas pelos descendentes. Apesar de essa ocorrência ser bastante pontual, e não sistemática como outras, merece ser mencionada, já também pode dizer algo a respeito das dificuldades encontradas pelos alunos descendentes de pomeranos na escola e na aprendizagem do português, que é quase sempre sua segunda língua.

No primeiro grupo, encontram-se todas as ocorrências do *corpus* escrito em que houve supressão da consoante localizada na posição de trava silábica, seja ela a trava nasal, lateral, tape alveolar ou constrictiva. Como na fala o fenômeno que concentra o maior número de variações encontradas é “Estrutura da sílaba”, podemos dizer que esse fato da escrita é também, em muitos casos, um reflexo da fala. Na tabela abaixo, estão listadas todas as palavras que apresentaram estrutura silábica diferente do padrão em relação ao apagamento da trava.

Trava nasal /N/			
<i>homes</i>	homens	<i>quado</i>	quando
<i>dação</i>	dançam	<i>pegare</i>	pegarem
<i>daça</i>	dança	<i>agu</i>	algum
<i>tambe</i>	também	<i>ebora</i>	embora
<i>levata</i>	levantar	<i>home</i>	homem
<i>ague</i>	alguém	<i>cosetinha</i>	concertina
<i>casameto</i>	casamento	<i>covidados</i>	convidados
<i>bricomos</i>	brincamos	<i>intederom</i>	entenderam
<i>tobem</i>	também	<i>bobinha</i>	bombinha
<i>ona</i>	honra	<i>brico</i>	brinco
Tape /r/		Constrictiva /s/	
<i>mulhe</i>	mulher	<i>teta</i>	testa
<i>poque</i>	porque	<i>vitido</i>	vestido
<i>difetido</i>	divertido		
<i>sujer</i>	surgir	Trava lateral /l/	
<i>cosetinha</i>	concertina	<i>adutos</i>	adultos
<i>inão</i>	irmão	<i>ague</i>	alguém
		<i>agu</i>	algum

Em relação às travas, temos as seguintes reestruturações silábicas:

a) Nasal:

VC > V (ex.: honra > ona)

CVC > CV (ex.: dança > daça)

C^VVC > C^VV (ex.: quando > quado)

CCVC > CCV (ex.: brinco > brico)

CVCC > CVC (ex.: homens > homes)

Todas as reestruturações apresentadas acima geraram uma sílaba simplificada, ou pelo apagamento da trava ou de um segmento. A primeira foi a menos comum, tendo ocorrido apenas em *ona* (honra), palavra em que o apagamento da trava esteve associado à

elevação da trava a consoante plena, já que esta passou a ocupar a posição de ataque da sílaba seguinte; e *ebora* (embora).

A segunda foi a mais recorrente de todas, já que é o tipo de sílaba travada mais comum, aparecendo em mais palavras. Apareceram, no *corpus* escrito, as seguintes palavras, com esse tipo de reestruturação silábica: dação, daça, tambe, levata, casameto, tobem, pegare, agu, home, cosetinha, covidados, intederom, bobinha. É interessante notar que ocorreu o apagamento da trava nasal quando esta se encontrava tanto em posição medial, quanto em posição final, mas a foi mais recorrente em posição medial, já que aproximadamente 77% dos apagamentos ocorreram em posição medial.

As outras reestruturações ocorreram com sílabas mais complexas, mas em menor quantidade. A alteração $C^VVC > C^VV$ ocorreu em *ague* e *quando*, e a $CCVC > CCV$ se deu nas palavras *bricomos* e *brico*. Em *homes*, podemos notar que havia nessa palavra duas travas, a nasal e a constrictiva; apenas a nasal foi apagada na escrita dessa palavra, e a constrictiva foi mantida, o que modificou o padrão de CVCC a CVC. Como veremos mais a frente, a trava constrictiva é muito pouco apagada na escrita.

No oral, o apagamento da trava nasal foi pouco freqüente, em comparação com outros apagamentos, como o do tape, mas mesmo assim, foi considerável, já que apareceu no questionário fonético fonológico nas questões 9, 31 e 34. Na questão 9 (enxada), 13,6% dos informantes respondeu [i'jadɐ], com a trava, que estava em posição medial, apagada; na questão 31 (homem), a trava se encontrava em posição final, e foi apagada em um percentual menor de informantes (9,1%). Por fim, na questão 34 (ombro), apenas um informante apagou a trava, que passou à consoante de ataque da sílaba seguinte, como em *ona* (honra), gerando a forma ['õmɔ].

b) Tape

VC > V (ex.: inão)

CVC > CV (ex.: mulhe)

No *corpus* escrito, houve poucos apagamentos do tape na posição de trava silábica, em comparação com o *corpus* oral. Dos apagamentos da escrita, foi mais comum a passagem de CVC a CV, assim como ocorreu no apagamento da trava nasal. As palavras que possuíam uma sílaba que sofreu essa alteração foram *mulhe*, *poque*, *difetido*, *sujer*, *cosetinha*. Observa-se que o apagamento do tape ocorreu mais em posição medial que em

posição final, diferentemente do *corpus* escrito, em que a troca em posição final foi amplamente recorrente. A alteração VC a V só apareceu em *inão*.

As reestruturações silábicas decorrentes do apagamento do tape na posição de trava foram restritas na escrita, já que só ocorreram em dois padrões silábicos (VC e CVC). Já no *corpus* oral, essa resstruturação se deu em um padrão silábico a mais: VC > V (ex.:), CVC > V (ex.:), CCVC > CCV (ex.:). A quantidade de palavras em que houve o apagamento do tape foi muito menor na escrita do que na fala, e a posição também foi diferente, pois na fala a posição em que mais ocorreu o apagamento foi a final, enquanto na escrita a maior parte do apagamento se deu em posição medial.

c) Constrictiva

A constrictiva na posição de trava foi muito pouco apagada, tanto na fala, como na escrita. No *corpus* escrito, apareceram apenas duas palavras em que esse processo ocorreu: *teta*, *vitido*. Em ambos os casos, a sílaba que teve sua trava apagada passou de CVC a CV, confirmando a tendência de que a simplificação silábica por apagamento da trava se dá mais quando a sílaba possui essa configuração. No questionário fonético-fonológico, em nenhuma das questões, a trava constrictiva foi apagada.

d) Lateral

Assim como no tape, a trava lateral foi apagada em sílabas com padrão VC, que passou a V, e CVC, que passou a CV. No *corpus* escrito, registramos apenas três palavras em que a trava lateral foi apagada, e no oral, o apagamento dessa trava se deu apenas na questão 28 (almoçar / almoça / almoço) em 25% dos informantes, o que mostra que essa troca não é muito recorrente. Muitas das palavras que possuíam a trava lateral a perderam, mas não pelo apagamento, e sim pela sua vocalização, processo que foi muito freqüente na fala e na escrita dos informantes.

Podemos perceber que a trava mais apagada na escrita foi a nasal, diferentemente dos dados do oral, já que, nessa modalidade, a trava nasal só foi apagada em 2,7% das respostas. O destravamento mais comum da oralidade foi o apagamento do tape, que ocorreu em 41%, além da perda da trava lateral, causada não pelo apagamento, mas pela sua vocalização, o que ocorreu em 92% das respostas. Então, podemos afirmar que a perda da trava nasal não é decorrente da influência da fala, mas uma dificuldade especificamente da escrita.

Em alguns casos, a trava, em vez de ser apagada como nos exemplos anteriores, foi acrescentada, conforme apresentado a seguir: *tonton* (tanto), *mortandela* (mortadela), *folgos* (fogos), *salgando* (salgado), *ingera* (igreja), *irgeta* (igreja), *increja* (igreja), *despois* (depois), *mer* (me), *capus* (capô), *antem* (até). Algumas dessas formas correspondem à forma oral de variedades não-padrão, como *mortandela*, *folgos*, *ingreja* (que apareceu com grafias diferentes, mas todas com a trava) e *despois*.

Houve ainda redução de grupos consonantais a sílabas simples, e formação de grupos consonantais pelo acréscimo do tape, transcritos a seguir:

Redução de grupo consonantal		Formação de grupo consonantal	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>benquei</i>	brinquei	<i>pagrar</i>	pagar
<i>fores</i>	flores	<i>pro</i>	por
<i>pesente</i>	presente	<i>grebra</i>	quebra
<i>bincava</i>	brincava		
<i>bigam</i>	brigam		

Nos casos apresentados acima, algumas sílabas complexas passaram a simples, com as seguintes reconfigurações silábicas: CCV > CV, o que se deu em *fores*, *pesente* e *bigam*, e CCVC > CVC, em *benquei* e *bincava*. Nessas palavras, a redução dos grupos consonantais se deu pelo apagamento do tape que ocupava a segunda posição do grupo consonantal. No *corpus* oral, esse processo não foi verificado em nenhuma das questões do questionário fonético-fonológico, mas no discurso semidirigido, apareceram formas em que o aluno apagou o tape do grupo consonantal. Isso se deu em: ['sẽ^mp] (sempre), em que o apagamento do tape não foi o único processo ocorrido na última sílaba, já que esteve associado ao apagamento da vogal átona final, o que fez com que a consoante de ataque da última sílaba passasse à coda da sílaba anterior; [hefige'rãⁿtʃi] (refrigerante); ['dẽⁿtɔ] (dentro) e ['otɔ] (outro).

Por outro lado, em alguns casos, o aluno criou grupos consonantais pelo acréscimo ou deslocamento do tape. As reconfigurações silábicas foram as seguintes: CV > CCV (*grebra*), CVC > CCV (*pro*) e CVC > CCVC (*pagrar*). No segundo caso, o tape foi deslocado, já que funcionava como trava e passou a ocupar a segunda posição do grupo consonantal. No primeiro e no terceiro caso, o tape foi acrescentado. É interessante notar que em todos os três casos, a palavra já possuía o tape em outra posição, o que pode ter influenciado sua ocorrência no grupo consonantal.

Na opinião de Zorzi (1998, p. 75), esse processo ocorre porque o fonema tape, representado pelo grafema *r*, tem muita mobilidade na palavra, ocupando várias posições

da estrutura silábica, por isso, pode ter sua ordem trocada, como em *pro*, e até mesmo pode ser inserido onde originalmente não existe. Cagliari (2002) caracteriza o processo ocorrido em *pro* como *metátese* ou *comutação*, nome dado às transposições de fonemas, que trocam de posição dentro de morfemas. Esse processo foi o responsável pela formação de muitos nomes em português na evolução do latim, como *pro* (lat.) > “por” (port.), *semper* > “sempre”, *inter* > “entre”.

A sílaba em português pode se estruturar de diferentes maneiras, conforme apontamos em 2.2.3.2. do capítulo IV: CV, VC, V, CCV, CVC, CCVC, CCVCC, ^VV^V, V^V, CV^V, C^VV, V^VC, CV^VC. Essa múltipla possibilidade pode causar dificuldades entre os alunos, principalmente quando se trata de sílabas complexas, que são aquelas que possuem grupos consonantais e/ou travas. Por isso, há tantos erros de escrita causados pela distribuição silábica.

Em relação às alterações silábicas por processos vocálicos, podemos destacar a monotongação, causada pelo apagamento da vogal assilábica, o que pode se dar por influência do oral, quando a vogal é normalmente apagada na oralidade naquele ambiente, por exemplo, *loça* (louça), ou por hipercorreção, quando o aluno, por saber que há situações em que falamos a semivogal, mas não a escrevemos, apaga a semivogal indevidamente, como em *novo* e *nova*, (respectivamente *noivo* e *noiva*). Essas duas situações já foram tratadas nos tópicos de “Influência da oralidade” e “Hipercorreção”, por isso foram apenas mencionados aqui, por se tratar de uma reconfiguração da sílaba, que passa de CV^V a CV. É importante acrescentar que algumas das reduções de ditongos a monotongos são comuns entre falantes do português, mas em alguns ambientes, o ditongo não se desfaz, como em *noivo*, palavra que não se realiza como *novo* por falantes monolíngües do português, o que demonstra tratar-se de uma ocorrência específica dos bilíngües de português e pomerano.

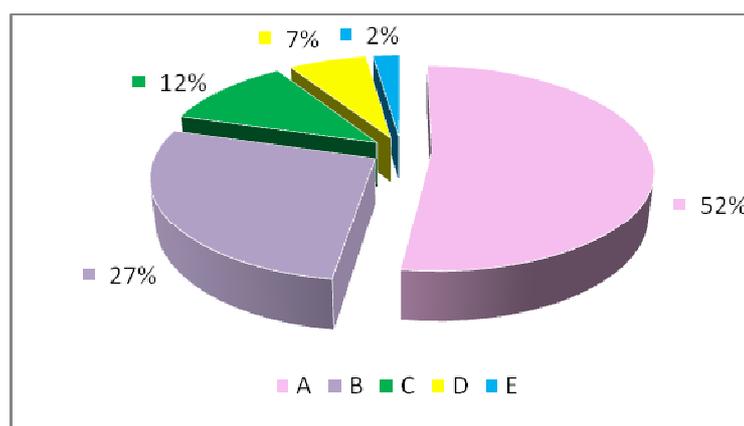
Há ainda a ditongação, também decorrente muitas vezes de hipercorreção, como nas ocorrências *caichoeiras* (cachoeiras) e *goiga* (joga), já que na fala também podemos criar ditongos que não são expressos pela escrita, regra que o aluno generalizou, e acabou por escrever, baseado nessa regra, formas que não coincidem com a forma escrita padrão. Também é comum ocorrer ditongação na escrita com base na oralidade, como se deu com *mais* (mas). O padrão silábico, nesse caso, se inverte: de CV a CV^V, ou, raramente, C^VV, que só apareceu no *corpus* escrito na palavra *guanho* (ganho).

Para se aproximar mais da fala, os informantes escreveram *abisurdo* (absurdo) e *obigetos* (objetos). Nesse caso, houve a inserção da vogal para desfazer a suposta trava

oclusiva, que não existe em português, mas aparece na escrita com as chamadas letras mudas. A forma escrita pelo informante, com alteração do padrão silábico da primeira sílaba, que passou de VC a V, seguida de CV, e com formação de uma nova sílaba de padrão CV, reflete mais a fala do brasileiro, que não pronuncia realmente como travas as oclusivas que são escritas na posição ocupada pelas travas.

Bem pouco recorrente, responsável por apenas 2% das alterações silábicas encontradas, conforme aponta o gráfico seguinte, foi o apagamento de uma sílaba inteira. Isso ocorreu, por exemplo, com *fam* (fazem). Nesse caso específico, não se trata de influência da oralidade, mas alguns dados do discurso semidirigido mostram que o apagamento de sílabas é regular, como podemos observar em ['kumas'vesis] (algumas vezes), e essa tendência ao apagamento, que ocorre especialmente com a primeira sílaba, pode ter influenciado a escrita.

Figura 19 – Gráfico com a porcentagem de todos os erros de escrita causados pela estruturação silábica



LEGENDA

- A: Apagamento de travas
- B: Acréscimo de trava
- C: Redução de grupos consonantais
- D: Criação de grupos consonantais
- E: Apagamento de sílabas

Como podemos observar, o tipo de alteração silábica, relacionada às consoantes, que lidera é o apagamento de travas, que coincide com dados da oralidade. O que diverge entre os dois *corpora* é que na oralidade o apagamento da trava nasal foi bem pouco abrangente, enquanto na escrita, esse processo ocupou 68,75% de todos os apagamentos de travas, superando bastante o apagamento do tape, que é o mais comum da fala. Esse fato mostra que as dificuldades dos descendentes com a escrita das sílabas não provém de uma influência da fala, mas da própria escrita.

VII. Conclusões

A partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa, pudemos perceber que há marcas lingüísticas típicas do português falado pelas crianças descendentes de pomerano, bem como dificuldades específicas, geradas por interferências da língua materna. Essas transferências podem ser diretas, quando aspectos do pomerano, como configuração silábica ou alofones de determinados fonemas, são transferidos para o português, ou indiretas, quando uma distorção na fala ou na escrita se deu por falta de domínio dos fonemas do português ou grafemas que o representam.

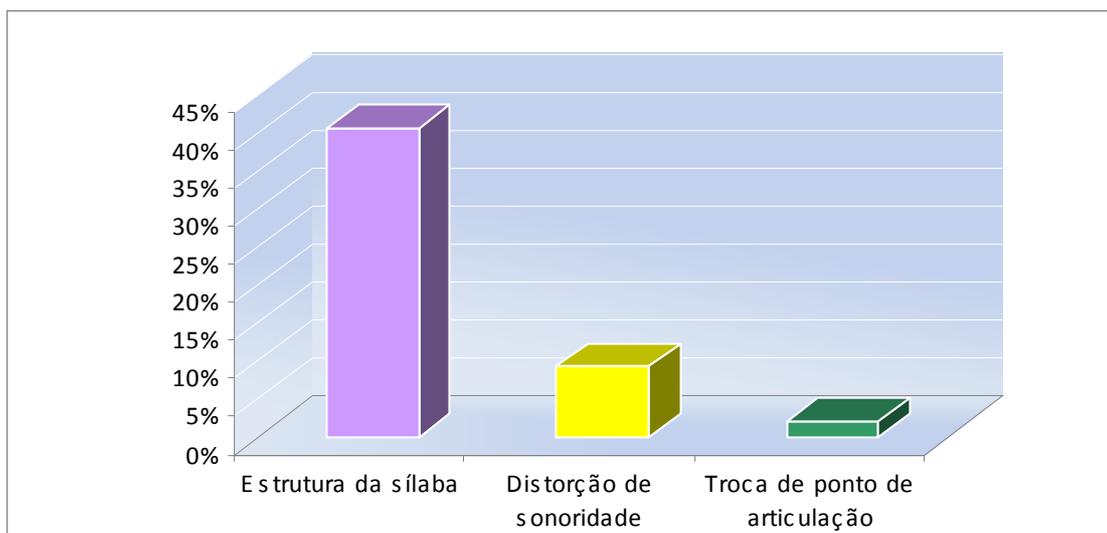
Considerando o *corpus* de língua oral, pudemos identificar muitas distorções e trocas que se deram por influência da língua materna, e que não ocorrem entre falantes monolíngües do português. As variações mais recorrentes entre todos os dados analisados do questionário fonético-fonológico foram as alterações relacionadas à estrutura da sílaba, que se mostraram, em alguns casos, um problema de aprendizagem para os descendentes, já que lideraram as trocas da oralidade e foram muito recorrentes na escrita, embora não tenham representado nesta a maioria das trocas.

No tópico da oralidade “Variação na estrutura da sílaba”, que concentrou o maior número de variações, estão incluídas as vocalizações da trava lateral, porque a sílaba deixou de ser travada, já que sua trava foi pronunciada como uma semivogal, e o apagamento das travas, como em [haz'ga], além de outros menos recorrentes, como inserção de vogais, e apagamento de grupos consonantais.

A grande quantidade de ocorrências nessa categoria se deveu ao fato de a vocalização da trava e o destravamento da sílaba terem sido processos muito recorrentes entre os descendentes de pomeranos. Porém, é importante ressaltar que não se trata de uma marca identificadora do grupo em questão ou de uma dificuldade específica dos descendentes de pomeranos, visto que ambos os processos são também freqüentes entre falantes monolíngües, inclusive os falantes cultos. Isso demonstra, nesse aspecto, domínio do sistema do português.

Por outro lado, houve muitas alterações na estrutura da sílaba que apontam para dificuldades específicas dos falantes de pomerano. Entre elas, podemos citar as inserções de vogais, com a alteração do número de sílabas da palavra; a redução de grupos consonantais; o apagamento de vogais átonas finais, transformando em trava a oclusiva que ocupava a posição de afixa, entre outras.

Figura 20 – Gráfico com as porcentagens de ocorrências em relação ao esperado para cada tipo de variação do questionário fonético-fonológico do *corpus* oral



As trocas de modo de articulação foram muito restritas, já que apareceram em apenas uma questão do questionário fonético-fonológico; por isso, esse processo não está discriminado no gráfico anterior como um dos processos de troca do *corpus* oral. Analisamos sob esse rótulo as pronúncias das vibrantes simples e múltipla como fricativas, mesmo que esse tipo de troca (na verdade, de variação) não deve ser considerado efetivamente uma troca de modo, já que outros traços que identificam as consoantes também são alterados além do modo de articulação. Sua análise sob esse rótulo deveu-se, assim, a uma maior aproximação com as trocas de modo, visto que, ao pronunciar uma vibrante como fricativa, o modo de articulação é alterado. Pudemos concluir, a partir da análise dos dados, que entre os bilíngües, assim como ocorre entre a maioria dos monolíngües, a pronúncia preferencial das vibrantes é as fricativas [h] ou [x].

São consideradas trocas de modo verdadeiras o processo do rotacismo, que ocorre quando as laterais passam a vibrantes ou vice-versa, e a distorção de continuidade, caracterizada pelo acréscimo ou pela perda do traço da continuidade, em que a consoante torna-se, respectivamente, oclusiva e fricativa. O rotacismo foi muito pouco recorrente, já que se deu em apenas 13,6% das respostas de uma questão, a questão 6 (*fralda*); já a distorção de continuidade não ocorreu em nenhuma das questões do questionário. Esses dados mostram que a troca de modo não identifica os descendentes de pomeranos, tampouco representa um problema de aprendizagem do português para eles.

Considerando todas as situações em que poderia ocorrer, a distorção de sonoridade ocorreu em apenas 9% das respostas, porcentagem bem inferior às encontradas em outros

tipos de trocas. Todavia, é importante lembrar que alguns dos ambientes em que foram colocadas consoantes sonoras para analisarmos se passariam a surdas não propiciaram a ocorrência da distorção, como depois de trava nasal, por exemplo. Além disso, outras ocorrências, como o apagamento do r final e a vocalização do /l/, são comuns entre falantes monolíngües do português, o que fez com que seu percentual sobressaísse em relação à distorção.

A distorção pode aparecer entre monolíngües, que se encontram na fase pré-alfabetização, mas tendem a desaparecer quando a criança é alfabetizada, salvo situações muito específicas, que exigem acompanhamento com um profissional especializado por se tratar de problemas fonatórios ou auditivos.

Entre os descendentes, no entanto, esse tipo de troca ultrapassa a fase de alfabetização, sendo amplamente recorrente em ambientes que o propiciam (como a posição inicial) na 5ª série do ensino fundamental, fase em que os alunos já passaram pelo processo de alfabetização. Essa persistência mostra que a troca de sonoras por surdas é uma influência da língua materna, o que se confirma quando fazemos análises contrastivas com o pomerano, já que há situações nessa língua em que a consoante sonora possui como alofone posicional a correspondente surda.

No total de ambientes, a frequência da distorção é baixa porque houve um ambiente em que esse processo não ocorreu, no grupo consonantal precedido por nasal, como em *ombro* (questão 34), e em alguns ambientes ocorreu em um percentual muito baixo, como depois de trava e no grupo consonantal em posição inicial. Houve também uma consoante que não foi distorcida por nenhum dos falantes no ambiente mais controlado, ou seja, o questionário fonético-fonológico, embora tenha ocorrido no discurso semidirigido, a constrictiva /v/.

Em posição inicial, por outro lado, esse processo de troca ocorreu em 20% de todas as situações esperadas, número relevante se considerarmos que a pesquisa foi realizada na escola, ambiente que propicia maior monitoração estilística, e que os alunos já não se encontram no nível alfabetização, no qual essa troca poderia ser mais comum.

Assim, podemos concluir que a posição preferencial para a ocorrência da distorção de sonoridade é a inicial, não sendo comum em nenhuma posição a troca de consoantes sonoras pelas surdas, embora tenha ocorrido na fala de apenas um informante. Quando se encontram em posição medial, as consoantes sonoras tendem a passar a surdas mais entre vogais do que depois de travas silábicas, mesmo que tanto a trava quanto as vogais sejam

fonos sonoros, o que não propicia o ensurdecimento. De todas as travas, as que se mostraram mais inibidoras desse processo foram o tape e a trava nasal.

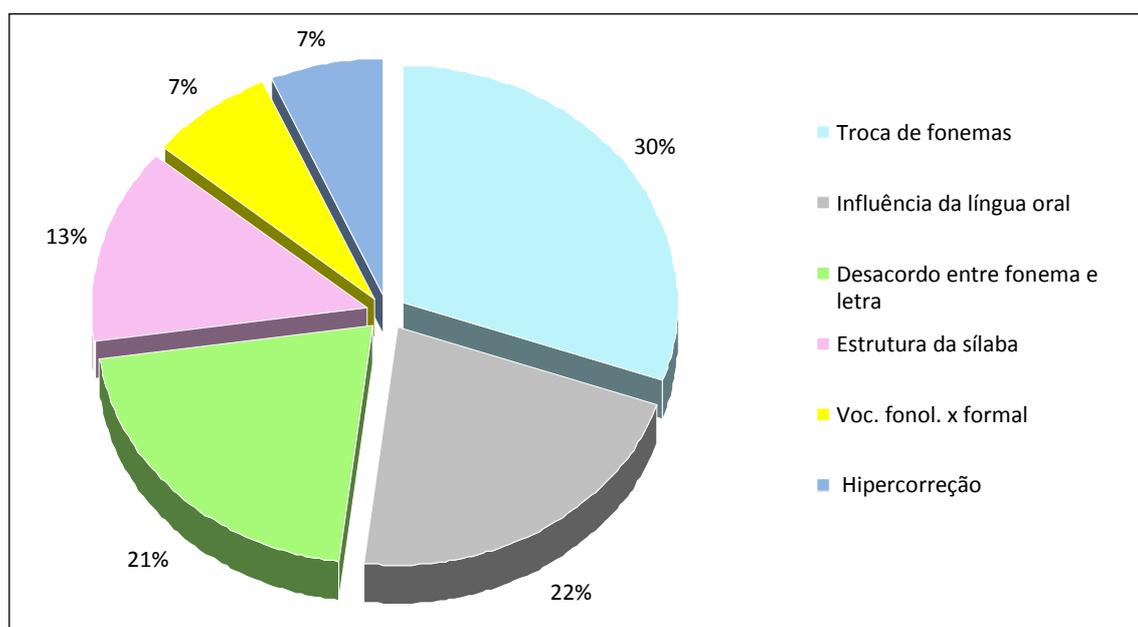
Em relação às alterações silábicas, pudemos perceber que muitas delas estão presentes também entre monolíngües, como a redução de CVC a CV pelo apagamento do tape em final de palavras, que constituem um quadro de variação lingüística. Porém, dois tipos de reconfiguração silábica se destacam por se tratar de dificuldades específicas de aprendizagem do português: a alteração CV a CVC, ocasionada pela perda da átona final e transferência da consoante plena da última sílaba à trava da sílaba anterior, o que se deu em ['blus], por exemplo; e CVC a CVCC, decorrente do mesmo processo, como ocorreu em ['sẽmp]. Esse processo foi identificado como uma influência direta da língua materna, já que em pomerano as sílabas podem ser travadas tanto por constrictivas, como em português, quanto por oclusivas.

O outro processo que avaliamos como específico do grupo de descendentes em questão foi a alteração de CV a C^VV, em que houve inclusão de uma vogal assilábica, fator que caracteriza a ditongação. A ditongação em si não é marca específica dos pomeranos, já que formamos um ditongo ao pronunciar em algumas variedades do português as palavras “mas” ou “dez”, por exemplo. O que diferencia as ditongações encontradas entre os descendentes e as produzidas por falantes monolíngües de português é que entre os monolíngües o ditongo formado é decrescente, enquanto entre os descendentes de pomerano, é crescente, como em [es'kwɔlə]. Como esses ditongos também são formados na língua materna, podemos dizer que se trata de uma influência direta.

Outros processos não esperadas ocorreram no *corpus* de forma expressiva, como o alongamento da vogal tônica e a oralização de ditongos nasais, entre outros; porém, não pertencem aos objetivos principais desta pesquisa, portanto, foram mencionados na análise, mas não explicados em profundidade.

Por meio da análise do *corpus* escrito, foi possível identificar algumas dificuldades entre os informantes que são comuns entre crianças de grupos monolíngües, principalmente as relacionadas à ortografia, ou à influência da língua oral ou ainda à falta de domínio do código escrito, o que levou a grafia de um fonema com a utilização de um grafema utilizado para representar outro fonema. No gráfico seguinte, é possível perceber quanto cada tipo de erro de escrita ocupa do total de erros encontrado no *corpus*.

Figura 21 – Gráfico com todos os tipos de erros de escrita



Dos erros de escrita encontrados no *corpus*, o mais comum foi a troca de fonemas, representando 30% de todos os erros. Nesse tipo de erro, encontram-se as formas escritas nas quais um grafema foi utilizado para representar um fonema diferente do que se buscava representar naquela palavra, como em *moivas* (noivas), por exemplo. Muitos desses erros ocorreram pela troca de consoantes surdas e sonoras, responsáveis por 20% das trocas de fonemas. Como a distorção foi um processo relativamente muito freqüente na oralidade, podemos dizer que houve uma transferência desse fato para a escrita. Assim como verificamos no *corpus* oral, na escrita, a distorção ocorreu da sonora para a surda, e apenas um erro se deu pela troca da surda pela sonora: em *jegam* (chegam).

Ao compararmos os dados da oralidade com os da escrita, podemos perceber que a troca de consoantes surdas e sonoras é muito recorrente na fala em alguns ambientes fonéticos, e por isso, também muito freqüentes na escrita. Isso mostra que realmente estamos diante de uma dificuldade específica dos descendentes de pomeranos, pois está presente nas duas modalidades da língua, e perpassa vários níveis de escolarização, sendo amplamente recorrente na 5ª série, enquanto entre os monolíngües, salvo casos especiais, esse processo de troca não ultrapassa com regularidade o nível de alfabetização, conforme mostramos anteriormente.

Mesmo que se tratasse de influência da oralidade, incluímos os erros relatados no parágrafo anterior como *trocas de fonemas* porque os pares de consoantes compostos pela surda e sonora correspondentes em ponto e modo de articulação são fonemas diferentes em

português. Há, porém, outras influências da oralidade que não representam trocas de fonemas, como a monotongação ou a ditongação, a vocalização da trava lateral, o apagamento de segmentos. Alguns dos erros de escrita ocasionados por essa influência não são específicos do grupo em questão, como vocalização do /l/ e o apagamento do *tape* na posição de trava, que foram muito frequentes no *corpus* oral e no escrito, e também ocorrem na fala e na escrita de falantes monolíngües.

Nos textos dos alunos monolíngües, é muito comum o erro ortográfico causado pela múltipla possibilidade de representação. Zorzi (1998) o define, a partir de sua pesquisa, como o mais recorrente, ocupando 47,5% dos erros, enquanto o apoio na oralidade, o segundo mais obtido na pesquisa desse autor, representa apenas 16,8%. Nesta pesquisa, o erro causado pela múltipla possibilidade de representação, que denominamos “Desacordo entre fonema e letra”, é o terceiro mais recorrente, com 21%.

Esse dado é importante, pois mostra uma dificuldade específica dos alunos bilíngües, já que é mais comum entre eles a representação de fonemas diferentes com o grafema escolhido para escrever determinadas palavras do que a simples grafia não-coincidente com a grafia padrão, utilizando uma das possibilidades da língua para grafar tal fonema. Dessa forma, o planejamento das aulas deve levar em conta esse fato, para que haja maior efetividade na busca de meios de trabalhar as dificuldades.

Assim, se para um aluno monolíngüe, o foco de interesse do professor deve ser a grafia das palavras coincidente com a ortografia padrão, e não qualquer outra que o sistema lingüístico permite, para um aluno bilíngüe de português e pomerano, o trabalho deve ser com a diferenciação da representação dos fonemas, além de uma maior reflexão a respeito da transposição da fala para a escrita.

É importante também o trabalho com a oralidade, pois se o aluno troca as consoantes sonoras pelas surdas na fala, e se sua escrita é baseada na fala, então, automaticamente, a troca de surdas e sonoras representará um problema na escrita (que vai apresentar trocas). Por isso, os trabalhos com o texto não podem, nesse caso, estar dissociados do trabalho com a oralidade.

No *corpus* oral, o tipo de variação com maior número de ocorrências foi “Variação na estrutura da sílaba”, e na escrita, os erros causados por essa variação ocuparam apenas 13% do total de erros, mostrando-se não tão sistemático quanto os três primeiros. Mas devem ser considerados relevantes, por se tratar de erros que não são comuns entre monolíngües no mesmo nível escolar, como a redução e a criação de grupos consonantais, a troca, o apagamento e a inserção de travas, entre outros.

A respeito da sílaba, tanto no *corpus* oral quanto no escrito, é importante ressaltar as dificuldades que sua estruturação gerou. Como não esperávamos tal situação, a análise de todos os aspectos que a envolvem não foram tão exaustivos, na medida em que o questionário fonético-fonológico não foi elaborado com vistas a aprofundar essa questão. Portanto, os resultados obtidos demonstram necessidades de pesquisas futuras mais detalhadas, que enfoquem esse aspecto.

Porém, é importante observar que mesmo que não sejam tão sistemáticos na escrita quanto outros, os erros relacionados à estrutura das sílabas na escrita – quer seja pela redução de grupos consonantais, quer seja pelo apagamento de travas ou de átonas finais (e até mesmo de segmentos inteiros, como ocorreu em casos isolados) – devem ser trabalhados na escola, de modo que o aluno bilíngüe reflita sobre como as sílabas são estruturadas em português e como estão organizadas nas palavras, para que a estruturação silábica da língua materna não interfira em sua fala e escrita.

A incidência de erros causados por hipercorreção e pela junção ou separação não-convencional das palavras foi bem pequena, e não representa marcas próprias dos falantes em questão, já que ocorrem com frequência semelhante entre os monolíngües.

Os dados aqui apresentados mostram que as dificuldades dos alunos bilíngües de português e pomerano nem sempre são iguais às de um aluno monolíngüe no mesmo nível escolar, bem como as variações da fala, e sua interferência na escrita. Se há dificuldades específicas, a forma de tratá-las deve também ser específica.

Assim, por meio da análise dos dados coletados entre os alunos, apontamos as dificuldades para que possam receber um tratamento direcionado, mas com a preocupação de manter as marcas identitárias de uma cultura tão rica, que é a dos imigrantes pomeranos, preservada pelos seus descendentes.

Como mostramos anteriormente, a quantidade de fonemas do português é menor do que a do pomerano, o que, por uma análise preliminar, poderia nos levar a acreditar que um falante de pomerano não encontraria dificuldades para aprender português. Porém, embora haja em pomerano quase todos os fonemas do português, a distribuição desses fonemas é diferente. Verificamos nesta pesquisa que essa diferença na distribuição dos fonemas acarreta muitas interferências no português falado e escrito pelos alunos bilíngües de português e pomerano. Por outro lado, uma consoante que inexiste como fonema do pomerano, a lateral palatal /ʎ/, poderia oferecer problemas de fala e escrita, mas, nos dois *corpora* que analisamos, essa consoante não trouxe dificuldades para os descendentes.

As constatações feitas nesta pesquisa podem não apenas contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, com a proposição de projetos direcionados a partir destes dados, como também lançar bases para pesquisas futuras, na medida em que apontamos tendências de trocas entre os falantes de pomeranos, algumas delas não analisadas em profundidade. Algumas das trocas apareceram no discurso semidirigido e não estavam previstas na elaboração do questionário fonético fonológico, como a troca de /a/ por [o] ou a redução de grupos consonantais, ou ainda o travamento de sílabas com oclusivas. Como se mostraram recorrentes no ambiente menos controlado, esses processos podem ter, em pesquisas futuras, um enfoque mais direcionado.

Com base em todas as análises realizadas neste trabalho, podemos afirmar que na oralidade, as maiores dificuldades dos descendentes se encontram – qualitativamente, já que quantitativamente essa troca foi menos relevante – na diferenciação das consoantes surdas e sonoras e na estruturação silábica, sobretudo no que diz respeito às travas. Na escrita, a estruturação silábica também se apresenta como um problema de aprendizagem do português pelos descendentes, que realizam muitas alterações silábicas. Igualmente problemática na escrita foi a troca de fonemas, ora por reflexo da oralidade, ora por falta de domínio do próprio código escrito.

O planejamento didático-pedagógico deve levar em consideração essas dificuldades, buscando aprimorar, na oralidade, a distinção de surdas e sonoras, o que se refletirá na escrita com a diminuição dos erros por trocas de fonemas. A estruturação das sílabas também deve receber uma atenção especial, já que também se apresenta como uma dificuldade. O trabalho enfocando-a deve partir de estruturas mais simples, para que se chegue ao tratamento das mais complexas, que geram maiores dificuldades.

O que pode dar suporte ao professor para a compreensão dos problemas encontrados pelos alunos e para encontrar maneiras de solucioná-los são os conhecimentos de fonética e fonologia, já que ambas podem explicar os processos de trocas que ocorrem na fala, e também as que são, por influência da oralidade, transmitidas para a escrita.

Além dos conhecimentos de fonética e fonologia, é necessário conhecer também os pressupostos da Linguística Aplicada, que pode dar algumas indicações prévias, pela comparação dos dois sistemas linguísticos envolvidos, sobre quais aspectos podem gerar mais dificuldades entre os alunos. Esse conhecimento também é importante para que a noção de erro seja reavaliada, e não represente apenas um fracasso por parte do aluno, como ocorre normalmente.

Todavia, vale ressaltar que os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, que são quem proporciona o ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos, muitas vezes ainda monolíngües de pomerano, e também quem apresenta aos alunos o código escrito, não receberam em sua formação conhecimentos aprofundados de fonética e fonologia. Por isso, é tão importante que os órgãos competentes (prefeituras, Estado etc.) ofereçam, com base em pesquisas como esta, que apontam as dificuldades encontradas por aquele grupo específico de alunos, cursos de aperfeiçoamento aos professores que lidam com comunidades bilíngües.

A falta de compreensão por parte dos professores a respeito dos problemas encontrados pelos alunos e suas dificuldades com a língua portuguesa, que para os descendentes é como se fosse uma língua estrangeira, já que muitos dos alunos só a aprendem no contato com a escola, pode ser interpretada como falta de capacidade intelectual ou como desleixo por parte do aluno. Isso pode gerar preconceito advindo dos professores e dos alunos monolíngües, o que leva o aluno bilíngüe a se sentir desmotivado e a abandonar a escola, aumentando os índices de evasão escolar e analfabetismo.

A escola precisa promover a igualdade entre os alunos, e deve ampliar suas oportunidades. No caso do grupo dos descendentes de pomeranos, a língua materna dos falantes pode representar um entrave a seu desenvolvimento econômico, já que o português falado por eles está carregado de marcas do pomerano. A escola deve possibilitar ao aluno bilíngüe que ele tenha condições de disputar com os monolíngües que têm a língua portuguesa como materna o mercado de trabalho. Para que isso ocorra, é necessário abandonar a postura do preconceito, o que se realiza com o conhecimento das dificuldades e com o trabalho direcionado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Eleonora Cavalcante. O português brasileiro e as controvérsias da fonética atual: pelo aperfeiçoamento da fonologia articulatória. *Delta*. São Paulo: 1999. v. 15. Acesso: 23 mai 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300002>

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística – parte 1. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. vol I. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2*. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Acesso: 25 mar 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>.

ANDRADE, Otávio Goes de. A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol In: *Anais do Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2*. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Acesso: 25 mar 2008. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100048&lng=en&nrm=abn>.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Atlas Lingüístico da Paraíba: cartas léxicas e fonéticas*. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984.

_____. Os estudos dialetais no nordeste brasileiro. *Revista Philologus*. Ano 4. n. 10. Rio de Janeiro: 1998.

AZEREDO, José Carlos. Dois dedos de história. In: _____. *Iniciação à sintaxe do português*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BACK, Ângela Cristina di Palma et al. Gêneros discursivos na sociolinguística: procedimentos metodológicos. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão, SC: Siget, 2007.

BATTISTI, Elisa; VIEIRA, Maria José Blaskovski. O sistema vocálico do português. In: BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BENINCÁ, Ludimilla Rupf. *A distorção de sonoridade do português entre crianças descendentes de pomeranos*. Trabalho apresentado na IV Semana de Pesquisa em Letras. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

BISOL, Leda. Os constituintes prosódicos. In: _____ (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BOHN, Hilário. *Linguística Aplicada*. In: _____. VENDRESEN, Paulino. *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BORBA, Francisco da Silva. *Métodos linguísticos*. In: _____. *Introdução aos estudos linguísticos*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição. In: CAVALCANTI, Marida C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

BOTELHO, Maria Aparecida. *Conceitos básicos*. In: _____. *Iniciação à fonética*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995 (Cadernos Didáticos).

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRENNER, Teresinha de Moraes. *Linguística aplicada ao manual de alfabetização*. Florianópolis: UFSC, 1986.

CALLOU, Dinah. O Projeto NURC no Brasil: da década de 70 à década de 90. *Linguística*. Ano 11, 1999.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Análise fonológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. O advento da fonética. In: _____. *História da linguística*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfologia*. In: _____. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986.

CARUSO, Pedro. Metodologia da pesquisa dialetológica. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: UEL, 2005.

Carta de Pero Vaz de Caminha. Acesso: 22 mar 2007. Disponível em:
<<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>>

CLYNE, Michael. Multilingualism. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

COSERIU, Eugenio. *La geografía lingüística*. Montevideo: Universidad de la República, 1956.

COULMAS, Florian. Introduction. In: _____. *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

COTRIM, Gilberto. *História global*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; MARTINS, Raquel Fontes. Cancelamento das líquidas em posição intervocálica. In: REIS, César (org.). *Estudos em fonética e fonologia do português*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2002.

CUMMINS, Jim. Língua mãe das crianças bilíngües: por que é importante para a educação. Wendel Dantas (trad.). In: DANTAS, Wendel. *Bilingüismo.org*, 2004. Acesso: 24 jan 2006. Disponível em:
<<http://www.bilinguismo.org/bilinguismo6.pdf>>

DÂNGELO, José Geraldo; FATTINI, Carlo Américo. 2. ed. *Anatomia humana sistêmica e segmentar*. São Paulo: Atheneu, 2000.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Os três modelos da lingüística contrastiva frente a frente. In: _____ (org). *Lingüística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

ELIA, Sílvio. *Sociolingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Padrão; Niterói: Eduff / Proed, 1987.

_____. Parte III: a Geografia Lingüística. In: _____. *Orientações da lingüística moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). *Por uma lingüística aplicada*. São Paulo: Parábola, 2006.

FÉLIX, Sandra. O aparelho fonador. *Geocities*. Acesso: 21 mai 2007. Disponível em:
<<http://www.geocities.com/Vienna/9177/aparelho.htm>>

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana A. Metodologia do trabalho dialetal. In: _____. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

FISHMAN, Joshua A. Language and ethnicity: the view from within. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

FLEURI, Reinaldo Martins. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: _____.

Interculturals: estudos emergentes. Ijaí: Unijuí, 2001.

FONSECA, Maria Cecília Londres. A diversidade linguística no Brasil: considerações sobre uma proposta de política. *Patrimônio – Revista Eletrônica do Iphan – Ministério da cultura*. Acesso: 16 abr 2007. Disponível em: <<http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=215>>

FREITAS, M. Azevedo; NOBRE, M. M. Rio. Análise de erros na produção oral de hispanofalantes aprendizes de português como LE. In: DURÃO, A. B. de Amorim (org.). *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004. p. 37-47.

FRIES, Charles C. Apresentação. In: LADO, Robert. *Introdução à Linguística Aplicada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

GARDI, Philippe. La diglossie comme conflit: l'exemple occitan. *Langages – Bilinguisme et diglossie*, n. 61, mar. 1981.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. O multilingüismo e o funcionamento das línguas. A diversidade linguística no Brasil: considerações sobre uma proposta de política. *Patrimônio – Revista Eletrônica do Iphan – Ministério da cultura*. Acesso: 16 abr 2007. Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=212>

HAESE, Aline. *O ditongo falado por crianças descendentes de pomerano*. Trabalho apresentado na IV Semana de Pesquisa em Letras – Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

HAMERS, Josiane F., BLANC, Michel. Dimensions de la bilingüité et du bilinguisme: quelques considérations méthodologiques. In: _____. *Bilingüité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1983.

_____. Mesures de la bilingüité et du bilinguisme. In: _____. *Bilingüité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1983.

HONÓRIO, Denise de Souza. *Alterações de escrita em textos de alunos do ensino médio: conseqüências da oralidade e de convenções ortográficas*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2005.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

IZQUERDO, Aparecida Negri. Os atlas regionais brasileiros publicados e em curso: percursos metodológicos. *IV Congresso Internacional da ABRALIN*. Documentos 2: Projeto Atlas Lingüísticos do Brasil. Brasília: ABRALIN, 2005.

KATO, Mary; Uma taxonomia de similaridade e contrastes entre as línguas. In: BOHN, Hilário; VENDRESEN, Paulino. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

KOCH, Walter; KLASSMANN, Silfredo; ALTENHOFEN, Cléo (orgs). *Atlas Lingüístico-etnográfico da Região Sul* (ALERS). Porto Alegre/Florianópolis/Curitiba: UFRGS/UFSC/UFPR, 2002. v.1.

KREMITZ, Georg. Du “bilinguisme” au “conflit linguistique” cheminement de termes et de concepts. *Langages – Bilinguisme et diglossie*, n. 61, mar. 1981.

LABOV, Willian. Modelos sociolingüísticos. Madri: Cátedra, 1983.

LADO, Robert. *Introdução à Lingüística Aplicada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

LEITE, Thais Helena Moreira. História do Espírito Santo: antecedentes e período colonial. In: LEITE, Thais Helena Moreira; PERRONE, Adriano. *História e geografia do Espírito Santo*. 5. ed. Vitória: Edufes, 2003.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). *Por uma lingüística aplicada*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). *Por uma lingüística aplicada*. São Paulo: Parábola, 2006.

LYONS, John. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MALMBERG, Bertil. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Livros do Brasil, 1963.

MARCELLESI, Jean-Baptiste. Bilinguisme, diglossie, hégémonie: problèmes et tâches. *Langages – Bilinguisme et diglossie*, n. 61, mar. 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In:_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. vol. 1.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de; DEMASI, Rita. A história que nos conta o acervo do Laboratório de Fonética da USP. *Cedoch – Centro de Documentação em Historiografia Lingüística – USP*. Boletim Eletrônico. São Paulo, 2006. Acesso: 23 mai 2007. Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/cedoch/textos/A_hist_ria_do_acervo_hist_rico_do_Laborat_rio.doc>

MELIÁ, Bartolomeu. Diglosia en el Paraguay (o la comunicaci3n desequilibrada). In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

MINISTÉRIO DA CULTURA. *Diversidade Lingüística*. Brasília, 2006. Acesso: 17 mar 2008. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/?p=9048>>

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. Reflexões sobre o uso das formas de tratamento entre santistas: aspectos sociolingüísticos e funcionais. *Estudos Lingüísticos*. n. XXXV. São Paulo: 2006. Acesso: 13 mar 2008. Disponível em:

<<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/343.pdf>>

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MONARETTO, Valéria N. O.; QUEDNAU, Laura Rosane; HORA, Dermeval da. As consoantes do português. In: BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Terras Indígenas do Espírito Santo sob o Regime Territorial de 1850. *Revista Brasileira de História*. nº. 43. vol. 22. Scielo Brasil. São Paulo, 2002. Acesso: 27 mar 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882002000100009&script=sci_arttext>

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Livro de registro das línguas: uma política patrimonial para as línguas brasileiras. *Anais do III Seminário Interamericano sobre a Gestão das Línguas: as políticas lingüísticas das Américas em um mundo multipolar*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Paris: União Latina, 2006. Acesso: 17 mar 2008. Disponível em:

<http://dtil.unilat.org/tercer_seminario/actas/morello_muller-oliveira_pt.htm#1>

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez.

NELDE, Peter Hans. Language conflict. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

NEVES, Luiz Guilherme Santos; ROSA, Lea Brígida R. de Alvarenga; PACHECO, Renato José Costa. *Espírito Santo: nossa história, nossa gente*. Vitória: Grafer, 1997.

ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. In: _____. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ética e política das línguas. In: _____. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PADILHA, Roner Braga; PADILHA, Ulisses Alves. Município de Ibatiba: história. *Portal do Caparaó*. Serra do Caparaó: 2002. Acesso: 13 out 2005. Disponível em: <http://www.portaldocaparao.hpg.ig.com.br/municipios/ibatiba_historia.html>

_____. Município de Ibitirama: um pouco de história. *Portal do Caparaó*. Serra do Caparaó: 2002. Acesso: 13 out 2005. Disponível em: <<http://www.portaldocaparao.hpg.ig.com.br/municipios/ibitirama.html>>

_____. Município de Iúna: história. *Portal do Caparaó*. Serra do Caparaó: 2002. Acesso: 13 out 2005. Disponível em: <http://www.portaldocaparao.hpg.ig.com.br/municipios/iuna_historia.html>.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). *Por uma lingüística aplicada*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERRONE, Adriano. Aspectos sociais do Espírito Santo. In: LEITE, Thais Helena Moreira; PERRONE, Adriano. *História e geografia do Espírito Santo*. 5. ed. Vitória: Edufes, 2003.

PRETI, Dino. *Sociolingüística: os níveis da fala*. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

Projeto Norma Lingüística Urbana Culta – RJ. Participantes. Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <<http://www.letras.ufjf.br/nurc-rj/>> Acesso: 13 nov 2005.

Projeto NURC/SP. Pesquisadores. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/>> Acesso: 13 nov 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). *Por uma lingüística aplicada*. São Paulo: Parábola, 2006.

REIS, Leonardo dos. A língua tétum do Timor Leste. *Papia – Revista de Crioulos de Base Ibérica*. v. 11. Brasília, Embaixada da Indonésia: 2001. Acesso: 12 abr 2007. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/liv/public/reis.htm>>

RENK, Valquiria Elita. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. *Revista Diálogo Educacional*. v. 5, n. 14. Curitiba, jan./abr. 2005. p.101-111.

ROBERTS, Celia; STREET, Brian. Spoken and written language. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. Breve histórico da Geografia Lingüística. *Revista Philologus*. Ano 4. n. 10. Rio de Janeiro: 1998.

RODRIGUES, Catarina Vaz. Atlas Prévio do Espírito Santo (APES): primeiras notícias. In: Vanderci de Andrade Aguilera. (Org.). *A geolingüística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. 1 ed. Londrina: Eduel, 2005, v. 1, p. 319-332.

_____. Atlas Lingüístico do Espírito Santo: uma pesquisa em andamento. In: Soares, Luis; Almeida, Júlia. (Org.). *Letras por Dentro*. Vitória: PPGL/MEL, 2006, v. 1, p. 103-110.

ROMAINE, Suzane. Linguistic problems as societal problems. In: _____. *Language in society: an introduction to sociolinguistics*. Oxford University Press, 2000.

ROSALIND, Thomas. Letramento e oralidade. In: _____. *Letramento e oralidade na Grécia Antiga*. Tradução de: Raul Fiker. São Paulo: Odysseus, 2005.

ROSSI, Nelson. *Atlas prévio dos falares baianos*. Bahia: INL-MEC, 1965.

SANGA, Glauco. Les dynamiques linguistiques de la société italienne (1861-1980): de la naissance de l'italien populaire à la diffusion des ethnicismes linguistiques. *Langages – Bilinguisme et diglossie*. n. 61, mar. 1981.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Pressupostos teóricos e suporte quantitativo. In: SILVA, Gisele Machline de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Padrões sociolingüísticos: análise os fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1996.

SCHIFFMAN, Harold F. Diglossia as a sociolinguistic situation. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

SCHIFINO, Lydiá; BRENNER, Teresinha de Moraes. *A distorção de sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1981.

SCHIMITZ, John Robert. Análise contrastiva. In: BOHN, Hilário; VENDRESEN, Paulino. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

SCLIAR-CABRAL. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, Hilário; VENDRESEN, Paulino. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). *Por uma lingüística aplicada*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVEIRA, Ana Amélia Menegasso da; TENANI, Luciani Ester. Elevação vocálica no dileto do interior paulista: contribuições para os estudos de variação fonológica do Português do Brasil. *Estudos Lingüísticos*. v. XXXVI(1). São Paulo, jan./abr., 2007. p. 18-26

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA, Álvaro José de. *Geografia lingüística: dominação e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

TABOURET-KELLER, Andrée. Language and identity. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tânia. *Falares crioulos: línguas em contato*. São Paulo: Ática, 1987.

TRESSMANN, Ismael. *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro, 2005 Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VANDRESEN, Paulino. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, Hilário; VENDRESEN, Paulino. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

VEADO, Rosa. *Comportamento lingüístico do dialeto rural*. Belo Horizonte: UFMG, 1982.

VERHOEVEN, Ludo. Sociolinguistics and education. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

WOLFRAM, Walt. Dialect in society. In: COULMAS, Florian (ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. London: Basil Blackwell, 1997.

YACCOUB, Hilaine. A monocultura, a Aracruz Celulose e os quilombolas do Espírito Santo. *Adital*. Out 2005. Acesso: 22 mar 2007. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=19397>>

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anexos

Anexo 1 – Questionário fonético-fonológico

I. Campo semântico: animais

1. RATO – [mostrar figura]
2. VACA – e a fêmea do boi?
3. ABELHA – [mostrar figura]
4. DRAGÃO – e tem um animal que existe nos contos de fadas que solta fogo pela boca. Como ele se chama? Mostrar figura.

II. Campo semântico: objetos

5. CARRO – [mostrar figura]
6. FRALDA – o que as mães colocam nos bebês para eles fazerem xixi e cocô sem sujar a roupa?
7. BLUSA – que peça de roupa é esta? [mostrar]
8. JANELA – [mostrar] / Para entrar ou sair de casa, usamos a porta. E para olhar para fora ou falar com os vizinhos sem sair de casa, ficamos na...
9. ENXADA – qual ferramenta as pessoas costumam usar aqui para capinar a roça ou o quintal?
10. ANZOL – o que se usa para pescar?
11. AREIA – e perto do rio, ou do mar, o que costuma ter no chão? É bem fininha e suja o pé. Também tem em alguns lugares onde se joga bola.
12. PRATO – dentro de que colocamos a comida, quando vamos jantar?
13. GARFO – e os instrumentos que usamos para colocar a comida na boca?
14. COLHER – [anterior]
15. BOLA – o que é redondo e usamos para jogar futebol?
16. DADO – [mostrar figura]
17. LÁPIS – o que usamos para escrever? [mostrar]

18. LIVRO – O que as pessoas pegam na biblioteca para ler?

III. Campo semântico: natureza

19. ÁRVORE – [mostrar figura]

20. PLANTAR – para uma árvore nascer, primeiro a gente tem que... / o que seus pais costumam fazer na roça?

21. FLOR – [mostrar figura]

22. ALFACE – que verdura é esta? [mostrar figura]

23. DIA – à noite, cumprimentamos as pessoas falando “boa noite”. E pela manhã, o que falamos?

24. TARDE – e depois do meio dia, o que falamos?

25. RASGAR – Quando você passa perto de uma cerca de arame farpado, o que pode acontecer com sua roupa?

Questões alternativas: ESGOTO – o que polui os rios? [o que sai das casas que polui os rios?] / ENGASGAR – quando a gente ri quando está comendo, o que pode nos acontecer?

26. BRASIL – como se chama o país onde vivemos? [se der problema, apelar para o futebol ou verde-amarelo]

IV. Campo semântico: alimentos

27. GOIABA – que fruta é esta? [mostrar figura]

28. ALMOÇAR – À noite, você janta, e meio dia, você... / o que você faz logo que chega em casa [quando o aluno estuda de manhã] ou o que você faz antes de ir pra escola [quando o aluno estuda à tarde].

29. FEIJÃO – e o que você costuma comer no almoço? (é escuro, às vezes mexemos junto com farinha)

30. BOLDO – existe uma planta muito amarga que as pessoas tomam quando comeram alguma coisa que fez mal. Como se chama esta planta? (excluída)

V. Campo semântico: pessoas

31. HOMEM – esta pessoa aqui é uma mulher? O que é então? [mostrar uma foto de homem]

32. AVÓ – a mãe da sua mãe é o que sua?

33. ANJO – [mostrar figura]

VI. Campo semântico: partes do corpo

34. OMBRO – que parte do corpo é esta? [mostrar]

35. NARIZ – e esta? [mostrar]

36. LÍNGUA – e que parte mostramos para fazer careta? [se necessário, mostrar]

37. BARBA – como se chamam os pêlos que nascem no rosto dos homens e às vezes eles precisam raspar?

VII. Campo semântico: qualidades

38. LIMPO – um lugar que não está sujo está...

39. GRANDE – um rato é pequeno, e um boi é... / o contrário de pequeno é...

40. VERDE – que cor é esta? [mostrar]

41. AZUL – e esta? [mostrar]

42. ALTO – uma casa é baixa, e um prédio é...

43. SORTE – quando uma pessoa ganha na loteria, dizemos que ela tem... / dizem que carregar pé de coelho ou trevo de quatro folhas serve para dar...

44. MENTIRA – uma pessoa que não fala verdade, fala...

Anexo 2 – Transcrição fonética de uma entrevista

Dados do informante:

Nome:	G.S.
Fala pomerano:	Sim
Idioma preferido:	Português
Onde fala pomerano:	<ul style="list-style-type: none"> • Com a família; • Na escola; • Na igreja.

Variações relevantes do discurso semi-dirigido:

Expressão	Variação	Expressão	Variação
barracão	[pa'hakãw]	algumas vezes	['kumasveis]
de	[tʰɪ]	briga	['prigɐ]
da	[ta]	meses	['basis]
irmão	[ir'mãw]	peixes	['pʰexis]
português	[portu'gejs]	dentro do prato	['teⁿtɔtu'pratɔ]
perto	['pɛɾtɔ]	dentro da minha	['tẽⁿta'minjɐ]
festa	['fiestɐ]	depois	[te'pois]
algumas vezes	['gumasveses]	limão	[li'mõw]

Questionário:

#	Palavra	Variação	#	Palavra	Variação
1	<u>R</u> ATO	['ha:tɔ]	23	<u>BOM</u> <u>D</u> IA	['põwⁿ'dziɐ]
2	<u>V</u> ACA	['va:kɐ]	24	<u>TAR</u> DE	['bo'tafɔɹɪ]
3	<u>AB</u> ELHA	[a'peɫɐ]	25	<u>RAS</u> GAR	[haz'ga]
4	<u>DR</u> AGÃO	[tʃa'gãw]	26	<u>BR</u> ASIL	[bʃa'ziw]
5	<u>C</u> ARRO	['ka:hɔ]	27	<u>GOI</u> ABA	[koj'abɐ]
6	<u>FR</u> ALDA	['ffawdɐ]	28	<u>AL</u> MOÇAR	[a'moʃɐ]
7	<u>BL</u> USA	['plu:zɐ]	29	<u>FEI</u> JÃO	[fej'zãw]
8	<u>J</u> ANELA	[za'nelɐ]	30	<u>BOL</u> DO	N.R.
9	<u>EN</u> XADA	[ɪⁿ'ʃadɐ]	31	<u>HOM</u> EM	['õmẽj]
10	<u>AN</u> ZOL	[ãⁿ'zɔw]	32	<u>AV</u> Ó	[a'vɔ]
11	<u>ARE</u> IA	[a'fejɐ]	33	<u>AN</u> JO	['ãjⁿ'ʒɔ]
12	<u>PR</u> ATO	[pʃa'tɔ]	34	<u>OMB</u> RO	['õwᵐbɾɔ]
13	<u>G</u> ARFO	['galfɔ]	35	<u>NAR</u> IZ	['nafi:s]
14	<u>COL</u> HER	[ku'ɫɛɫ]	36	<u>LÍ</u> NGUA	['lĩⁿ:gwa]
15	<u>BOL</u> A	['bɔɫɐ]	37	<u>BAR</u> BA	['pa:lbe]
16	<u>DAD</u> O	['ta:dɔ]	38	<u>LIM</u> PO	['liᵐpɔ]
17	<u>LÁ</u> PIS	['lapis]	39	<u>GR</u> ANDE	['gɫãⁿ'dʒɪ]
18	<u>LIV</u> RO	['livɾɔ]	40	<u>VER</u> DE	['veɫdʒɪ]
19	<u>ÁR</u> VORE	['afvɔfi]	41	<u>AZ</u> UL	['azu]
20	<u>PL</u> ANTAR	[plãⁿ'ta]	42	<u>AL</u> TO	['awtɔ]
21	<u>FL</u> OR	['fɫɔɾɪ]	43	<u>SOR</u> TE	['sɔɫɾɪ]
22	<u>AL</u> FACE	N.R.	44	<u>ME</u> NTIRA	[miⁿ'tʃifɐ]

Anexo 3 – Textos discutidos para coleta do *corpus* escrito

Casamento

Ninguém vestia branco antes do século 19

Em todas as civilizações e em todas as épocas homens e mulheres viraram maridos e esposas. Mas esqueça a imagem do casal apaixonado que decide viver feliz para sempre. Nas sociedades antigas, o principal objetivo das uniões era manter as linhas sucessórias e o direito à propriedade. Os papéis de homens e mulheres eram bem definidos e diferentes, principalmente porque os maridos, em geral, tinham direito a várias esposas.

O casamento monogâmico é uma instituição que data dos primórdios da cultura judaico-cristã. Mesmo assim, durante séculos, os homens ainda puderam exercer o concubinato em paralelo ao casamento, sob o pretexto de garantir herdeiros. A monogamia matrimonial só começou a ser adotada de fato na Idade Média, com a ajuda da Igreja Católica. E ganhou impulso quando o casamento foi elevado à condição de santo sacramento, no século 12. Segundo historiadores, essa foi uma tentativa de disciplinar o comportamento sexual. Hoje, casamento é sinônimo de troca de alianças e vestido branco. Mas esse modelo de cerimônia é recente: definiu-se no século 19, graças à rainha Vitória, da Inglaterra, conhecida pelo puritanismo. Foi depois de seu casamento que as noivas passaram a entrar na igreja de vestido branco, simbolizando pureza.

LOPES, Juliana; SALLUM, Érika (ed.). Casamento. Ninguém vestia branco antes do século 19. *Superinteressante*. 101 idéias que mudaram a humanidade. São Paulo: Abril, 2006. Coleção Super Essencial, v. 2. p. 61.

Relacionamento

17% das pessoas se arrependem do casamento, diz pesquisa

Mais uma pesquisa britânica abala o mundo do casamento. Um site de encontros britânico, o www.milliondollarpeople.co.uk, entrevistou 3000 casais espalhados pela Grã Bretanha e concluiu que 17% deles escolheriam outro homem ou outra mulher para casar.

A pesquisa revelou que boa parte dos britânicos não se casou por amor, se arrepende de ter firmado o compromisso e sente falta da vida de solteiro.

Em geral, os entrevistados disseram ter tido em média sete casos amorosos antes de encontrar seu parceiro definitivo. Ainda assim, os números mostram que é melhor pensar bem antes de viver junto de alguém "para sempre".

O casamento britânico em números:

- Um terço não se casou por amor. Os motivos freqüentes para o casamento são: a vontade de ter filhos, o medo de ficar sozinho ou a comodidade;
- 9% dos pesquisados disseram que se casaram porque não queriam ter o trabalho de achar outra pessoa;
- 17% dos entrevistados escolheriam outro homem ou mulher para casar;
- 20% dos casais saíram no passado com alguém com quem prefeririam ter se casado;
- Um terço acha que ser solteiro era mais divertido que ser casado;
- 15% dos entrevistados mentiram para o parceiro ou parceira sobre sua vida amorosa no passado: 17% puxaram a conta para menos, 2% para mais.

Mulher. Relacionamento. Terra. Acesso: abr 2007. Disponível em:
<http://mulher.terra.com.br/interna/0,,OI1194012-EI4788,00.html>

Anexo 4 – Todas as variações encontradas no *corpus* oral

Legenda:

- **N.O.:** Número de Ocorrências;
- **%:** Porcentagem de ocorrências da variação em relação ao total de amostras válidas;
- **N.R.:** Não respondeu(ram).

#	Palavra	Variação	N.O.	%
1	RATO	[ˈhatɔ̃]	12	54,5
		[ˈha:tɔ̃]	10	45,5
2	VACA	[ˈva:kɐ]	11	50,0
		[ˈvakɐ]	6	27,3
		[ˈβa:kɐ]	5	22,7
3	ABELHA	[aˈbelɐ]	15	68,2
		[aˈbe:λɐ]	5	22,7
		[aˈpeλɐ]	2	9,1
4	DRAGÃO	[dʁaˈgãw]	12	66,7
		[tʁaˈgãw]	3	16,7
		[dʁaˈkãw]	2	11,1
		[tʁaˈkaw]	1	5,6
		<i>N.R.</i>	4	
5	CARRO	[ˈkahɔ̃]	15	68,2
		[ˈka:hɔ̃]	7	31,8
6	FRALDA	[ˈfrawdɐ]	19	86,4
		[ˈflawdɐ]	3	13,6
7	BLUSA	[ˈbluzɐ]	14	70,0
		[ˈpluzɐ]	2	10,0
		[ˈplu:zɐ]	1	5,0
		[ˈplu:sɐ]	1	5,0
		[ˈblusɐ]	1	5,0
		[ˈblus]	1	5,0
8	JANELA	[ʒaˈneλɐ]	14	63,6
		[ʃaˈneλɐ]	8	36,4
9	ENXADA	[ĩˈɲadɐ]	15	68,2
		[iˈɲadɐ]	3	13,6
		[ẽˈɲadɐ]	2	9,1
		[ĩˈɲa:dɐ]	1	4,5
		[ĩˈɲadɐ]	1	4,5
10	ANZOL	[ãˈzow]	18	94,7
		[ãˈsow]	1	5,3

#	Palavra	Variação	N.O.	%
10	ANZOL	<i>N.R.</i>	3	
11	AREIA	[aˈfejɐ]	18	90,0
		[aˈfe:jɐ]	1	5,0
		[aˈfeɐ]	1	5,0
12	PRATO	<i>N.R.</i>	2	
		[ˈpratɔ̃]	22	100
13	GARFO	[ˈgafɔ̃]	11	50,0
		[ˈgahfɔ̃]	6	27,3
		[ˈgarfɔ̃]	2	9,1
		[ˈkarfɔ̃]	1	4,5
		[ˈkahfɔ̃]	1	4,5
14	COLHER	[ˈkafɔ̃]	1	4,5
		[kuˈλɛ]	13	59,1
		[kuˈλɛh]	5	22,7
		[kuˈλɛf]	3	13,6
15	BOLA	[koˈλɛ]	1	4,5
		[ˈbɔλɐ]	20	90,9
		[ˈpɔλɐ]	1	4,5
16	DADO	[ˈpɔ:lɐ]	1	4,5
		[ˈdadɔ̃]	14	70,0
		[ˈda:dɔ̃]	2	10,0
		[ˈtadɔ̃]	2	10,0
		[ˈta:dɔ̃]	2	10,0
17	LÁPIS	<i>N.R.</i>	2	
		[ˈlapis]	22	100
18	LIVRO	[ˈli:vɔ̃]	6	27,3
		[ˈlivfɔ̃s]	6	27,3
		[ˈlivɔ̃]	5	22,7
		[ˈli:vɔ̃s]	1	4,5
		[ˈlivfɔ̃s]	1	4,5
		[liːˈvɟi]	1	4,5

#	Palavra	Variação	N.O.	%
18	<u>LIVRO</u>	['li:vfiŋɾɔs]	1	4,5
		['ahvofɛ]	7	31,8
		['ahvofi]	6	27,3
		['afvofɛ]	3	13,6
19	<u>ÁRVORE</u>	['afvofi]	2	9,1
		['afvuŋi]	1	4,5
		['ahvfi]	1	4,5
		['ahvuŋi]	1	4,5
		['avofɛ]	1	4,5
20	<u>PLANTAR</u>	[plã ⁿ 'ta]	13	61,9
		['plã ⁿ tɐ]	6	28,6
		['plã ⁿ tãw]	1	4,8
		['plã ⁿ tɔ]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	1	
21	<u>FLOR</u>	['flofis]	5	23,8
		['floh]	4	19,0
		['flo]	4	19,0
		['flof]	4	19,0
		['flox]	2	9,5
		['flo:fis]	1	4,8
		[fo'lox]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	1	
		[aw'fast]	15	83,2
22	<u>ALFACE</u>	[al'fast]	1	5,6
		[al'fas]	1	5,6
		[ow'fast]	1	5,6
		<i>N.R.</i>	4	
		['bõw ⁿ 'dʒiɛ]	10	45,5
23	<u>BOM DIA</u>	['bõ ⁿ 'dʒiɛ]	5	22,7
		['põw ⁿ 'dʒiɛ]	2	9,1
		['bõw ⁿ 'diɛ]	1	4,5
		['bõw ^m 'dʒiɛ]	1	4,5
		['põw ⁿ 'tʃiɛ]	1	4,5
		['põ ⁿ 'tʃiɛ]	1	4,5
		['dʒiɛ]	1	4,5
		['boa'tahdʒɪ]	8	36,4
24	<u>TARDE</u>	['poa'tahdʒɪ]	4	18,2
		['bowa'tahdʒɪ]	2	9,1
		['bowa'tafdʒɪ]	1	4,5

#	Palavra	Variação	N.O.	%
24	<u>TARDE</u>	['bowa'tadʒɪ]	1	4,5
		['bowa't ^h ahdʒɪ]	1	4,5
		['bo't ^h ahdʒɪ]	1	4,5
		['bow'tahdʒɪ]	1	4,5
		['bo'tafdʒɪ]	1	4,5
		['powa'tahdʒɪ]	1	4,5
		['powa'tafdʒɪ]	1	4,5
25	<u>RASGAR</u>	[haz'ga]	16	80,0
		[has'ka]	2	10,0
		[haz'gal]	1	5,0
		[has'kah]	1	5,0
		<i>N.R.</i>	2	
26	<u>BRASIL</u>	[bfa'ziw]	17	77,3
		[pfa'ziw]	3	13,6
		[bfa'siw]	1	4,5
		[pfa'siw]	1	4,5
27	<u>GOIABA</u>	[goj'abɛ]	12	54,5
		[koj'abɛ]	6	27,3
		[goj'a:bɛ]	3	13,6
		[goj'apɛ]	1	4,5
28	<u>ALMOÇAR</u>	[aw'mɔsɛ]	11	55,0
		[a'mɔsɛ]	4	20,0
		[al'mɔsɛ]	2	10,0
		[aw'mos]	1	5,0
		[a'mostɔ]	1	5,0
		[aw'mɔs]	1	5,0
		<i>N.R.</i>	2	
29	<u>FEIJÃO</u>	[fej'zãw]	11	52,4
		[fe'zãw]	6	28,6
		[fe'zaw]	2	9,5
		[fej'zaw]	1	4,8
		[fe'jãw]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	1	
30	<u>BOLDO</u> (excluída)	['powdɔ]	1	100
		<i>N.R.</i>	21	
31	<u>HOMEM</u>	['õmɛj]	12	54,5
		['õmɛj]	8	36,4
		['õmɪ]	2	9,1

#	Palavra	Variação	N.O.	%
32	AVÓ	[a'vɔ]	19	90,4
		['vɔ]	1	4,8
		[βɔ'βɔ]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	
33	ANJO	['ã ⁿ ʒɔ]	14	66,7
		['a ⁿ ʒɔ]	4	19,0
		['ã ⁿ ʒɔ]	2	9,5
		['a ⁿ : ʒɔ]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	
34	OMBRO	['õw ^m bɔ]	11	57,9
		['õ ^m bɔ]	4	21,1
		['õ ^m bɔ]	3	15,8
		['õmɔ]	1	5,3
		<i>N.R.</i>	<i>3</i>	
35	NARIZ	[na'fis]	20	95,2
		[na'fi:s]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	
36	LÍNGUA	['li ^o :gwa]	21	100
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	
37	BARBA	['bahbɛ]	11	52,4
		['bafbɛ]	5	23,8
		['baxbɛ]	2	9,5
		['pa:lbɛ]	1	4,8
		['palfbɛ]	1	4,8
		['ba:hbɛ]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	

#	Palavra	Variação	N.O.	%
38	LIMPO	['li ^m pɔ]	20	100
		<i>N.R.</i>	<i>2</i>	
39	GRANDE	['gã ⁿ dʒɪ]	17	81,0
		['kã ⁿ dʒɪ]	1	4,8
		['gã ⁿ dʒɪ]	1	4,8
		['gã ⁿ tʃɪ]	1	4,8
		['kã ⁿ dʒɪ]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	
40	VERDE	['vehdʒɪ]	10	47,6
		['vedʒɪ]	8	38,1
		['ve:dʒɪ]	1	4,8
		['vexdʒɪ]	1	4,8
		['vedʒɪ]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	
41	AZUL	[a'zu]	20	95,2
		[a'su]	1	4,8
		<i>N.R.</i>	<i>1</i>	
42	ALTO	['awtɔ]	17	94,4
		['altɔ]	1	5,6
		<i>N.R.</i>	<i>4</i>	
43	SORTE	['sɔhtʃɪ]	13	68,4
		['sɔftʃɪ]	4	21,1
		['sɔxtʃɪ]	2	10,5
		<i>N.R.</i>	<i>3</i>	
44	MENTIRA	[mĩ ⁿ 'tʃifɛ]	18	90,0
		[mẽ ⁿ 'tʃifɛ]	2	10,0
		<i>N.R.</i>	<i>2</i>	

Anexo 5 – Algumas variações do discurso semidirigido

Palavra	Transcrição
Barracão	[paha'kãw]
De	[t ^h ɪ]
Da	[ta]
Festa	['fiestɐ]
Briga	['prigɐ]
Dentro do prato	['tẽntɔtu'pratɔ]
Depois	[te'pois]
Bonito	[pɔ'nitɔ]
Dois	['tojs]
Padrinhos	[p ^h a'driɲɔs]
Sebastião	[sepasti'ãw]
Aqueles	[a'kejs]
Já	['ja]
Legal	[le'kaw]
Bolo	['polɔ] ['bolɔ]
Coisa	['k ^h ɔjsɐ]
Onze	['õw ⁿ zi]
Joga	['ʃogɐ]
Buquê	[pu'ke]
Boi	['poj]
Botar	[po'ta]
Escola	[es'kwɔɐ]
Conversa	[con'vjɛhsɐ]
Dali	[ta'li]
Brincando	[pɾi ⁿ 'kã ⁿ dɔ]
Vez	['fes]
Casamento	[kaza'mjẽ ⁿ tɔ]
Abóbora	[a'bwɔborɐ]
História	[is'twɔɾja]
Eles	['ejs]
Sempre	['sẽmp]
Refrigerante	[hefige'rã ⁿ t]
Foram	['forɔ]
Voltaram	[vow'tarɔ]
Ficaram	[fi'karɔ]
Comeram	[kɔ'merɔ]
Tiraram	[ti'rarɔ]

Anexo 6 – Textos do *corpus* escrito

Anexo 6 – Textos do corpus escrito

Aluno:

O Casamento

No dia 28 de abril eu vou ter um casamento. É vai ser muito legal porque a minha amiga ~~talvez~~ vai ir no casamento. Já me lembro depois de amanhã vou estar quando eles vão na igreja e vou ficar lá. Vai ter muito comida e bebida. É vai ser que vai ser um casamento e o ajuste para eu vou ficar muito feliz. Não vou saber o que vai ser. Eu brincas no escola de picapica. Eu vou me divertir muito. Fadas as pedras que eu começo a ser das coisas mais primas e mais maravilhosas e maravilhosas. A Nossa vai se vestir de branco e a noiva de amarelo. O casamento vai ser aráper quando a noiva aparecer. E eles vão se amar para sempre. Ahé manhem. Eles se casaram feliz para sempre.

KIM

24
04
2007

Aluno:

.....o casamento de branco.....

neste caso, eles usam roupas brancas
mas no altar, época, eles usam saias
pretas.

Então, neste ano, eles casaram com a
meninha, a filha, a filha, a filha, a filha,
mas neste ano, os homens só podem ter
uma mulher para casar.

Então, quando têm casamento de menino
e as meninas podem dançar e tomar sorvete
para comemorar e refrigerante para eles, também
e também tem cocktails que comem de
noite.

E no círculo, a rainha usou vestido
branco, aí, as outras casaram, a se
vestir também.

no casamento, tem um casamento
que dura por que depois quem quiser
deixar a herdeira.

E os entoados jogam pôquer com
litros.

mas tem casais que se casam
para ganhar presente, tem casais
que querem ter uma família.

Em um casamento que tem casais
que pegam fotos melhores para jogar
na chidm que se chama sande
de prato.

Então, eu fui casado, eu
dansei com uma menina e eu tem
um garoto, um presente.

E nos casamentos, eles ligam a
mãe de casais, aí, eles dançam em
uma de casais de casais.

E nos iguais, eles casam, falam, mas
casam para impedir.

E quando os casais dançam, aí
caia, homens para dançar com a
mãe e a mãe, podia dançar
com as mulheres.



FIM!



Aluno:

O casamento atual



O casamento é a união de duas pessoas. No lugar que eu mais vivi tem muitos casamentos, se sabe que se eu em quatro de outubro casaria. Na maioria das vezes ela namora por um longo tempo. O país geralmente é a noiva quem toma a iniciativa de pedir a mão da mãe, se ele pode se casar com ela. Depois disso a cartoria para confirmar data local dia hora etc, assim eles preparam convidados convidam os parentes, amigos e outras coisas.



Um dia antes do casamento eles fazem o "almoço louco" e depois que é para ser forte. No tempo da cerimônia de casamento toda rede eles comemam e comemam e se cal da festa amigos e parentes dos noivos comemam e comemam e preparam a comida. Na igreja eles trazem alianças e entregam. Depois disso para os padrinhos quando a cerimônia termina após a festa. No dia seguinte eles comemam e comemam. Depois eles fazem a dança dos noivos e quando terminam a festa comemam e comemam. Mas alguns gostam de fazer a festa. Sabe que os padrinhos não comemam, são por causa de dinheiro presentes e por obrigação.



Sim!!!



