

**ORALIDADE E ESCRITA
DE DESCENDENTES GERMÂNICOS:
TROCA DE FONEMAS E DE LETRAS
RELACIONADAS À SONORIDADE**

Shirlei Conceição Barth Schaeffer (UFES)
shirleifriend@yahoo.com.br

1. Introdução

Durante o século XIX, o Brasil recebeu imigrantes de várias regiões da Europa devido à crise da passagem de mão de obra escrava para a mão de obra livre e assalariada e como o país possuía grandes extensões de terra necessitava de pessoas para cultivá-la e defender o território de possíveis invasões; assim, o país constituiu-se de forma heterogênea tanto étnica como cultural e linguisticamente. Portanto, em muitos estados brasileiros a língua portuguesa não é a única a ser falada. Um exemplo disso são alguns municípios do Espírito Santo, como Santa Leopoldina, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá que são povoados por descendentes de pomeranos e de alemães e usam cotidianamente o pomerano e o hunrucksisch, respectivamente, em ambiente familiar e a língua portuguesa em ambientes escolares, às vezes, comerciais e fora da comunidade de fala em que vivem. Neste trabalho, enfatizaremos os falantes de pomerano e as marcas dessa língua no português falado e escrito pelos descendentes.

Dessa forma, muitas crianças possuem o pomerano como língua materna e ao chegar à escola nem todos têm domínio completo do português resultando em inúmeras dificuldades, pois deverão, ao mesmo tempo, falar uma língua que não está totalmente internalizada e, ainda, aprender o código escrito da mesma. Isso resulta, muitas vezes, em evasão escolar, uma vez que a maioria dos professores não está preparada para lidar com tal situação por não possuir conhecimentos linguísticos que podem auxiliar no caso supracitado. Sendo assim, os alunos não possuem motivação para continuar os estudos e, aliado à falta de preparo de muitos professores está o preconceito linguístico sofrido pelos descendentes de pomeranos por ter a fala

repleta de sotaques advindos da língua materna e motivo de riso pelos colegas não pomeranos, o que desmotiva ainda mais esses alunos.

No intuito de conhecer melhor o português falado pelos descendentes de pomeranos, realizaram-se pesquisas de cunho sociolinguístico relacionadas ao Atlas Linguístico do Espírito Santo (ALES), coordenado pela professora Dra. Catarina Vaz Rodrigues. O projeto, financiado pelo CNPq, objetiva a descrição das principais variantes linguísticas presentes na fala dos capixabas seguindo princípios da dialetologia. Para isso, o estado foi dividido em células ou pontos, os quais foram determinados no raio de 5.000 km² e abrange municípios que atendam aos mesmos critérios presentes no ALIB (Atlas Linguístico do Brasil), propostos por Antenor Nascentes que consistem em ser uma localidade antiga com história e cultura marcadas, taxa de analfabetismo alta, população rural em maior número e densidade demográfica de baixa a média. Os informantes devem ser pouco viajados, possuir, no máximo, a 4^a série do ensino fundamental, ter nascido no local, etc. As entrevistas são gravadas e realizadas através de questionários fechados e discursos semidirigidos. Atualmente, o projeto está em fase final. Todas as entrevistas nos pontos da zona rural do estado já foram realizadas e as na zona urbana estão sendo feitas e analisadas (HAESE, 2009).

Dentre as pesquisas está Barth (2007) que analisou processos diversos da oralidade de descendentes germânicos que falavam além do hunsruckisch, o pomerano que pode ter influenciado os resultados; Benincá (2008) observou a troca de fonemas sonoros por surdos e do ponto de articulação entre alunos da 5^a série, descendentes de pomeranos, bem como a escrita dos mesmos em sua dissertação de mestrado; Haese (2009) verificou processos de formação e redução de ditongo bem como a estrutura silábica de palavras determinadas entre descendentes de pomeranos e Schaeffer (2010), em monografia de especialização, categorizou as principais marcas da oralidade na escrita de alunos descendentes de pomerano de todo o ensino fundamental.

Para o presente trabalho, discutiremos a troca de fonemas e de letras referente à sonoridade, por isso, utilizaremos os dados obtidos por Barth (2007) e Benincá (2008) para a oralidade e Benincá (2008)

e Schaeffer (2010) para a escrita entre alunos do ensino fundamental que possuem o pomerano como L1 e o português como L2.

2. Fonética articulatória

As pesquisas citadas fundamentaram-se na fonética articulatória que embasou a análise dos dados, os quais foram transcritos foneticamente pela acuidade auditiva dos pesquisadores e baseados no Alfabeto Fonético Internacional (IPA)¹. Segundo Santos e Souza (2003, p. 12), a fonética articulatória é aquela que leva em conta o que se passa no aparelho fonador durante a produção de sons, sendo relevante, portanto, a vibração das pregas vocálicas, o esforço físico e o momento dos movimentos articulatórios.

O ser humano possui um aparelho fonador, o qual é responsável pelos sons produzidos, inclusive a fala. Os pulmões, brônquios, traqueia, laringe, glote, faringe, úvula, fossas nasais, cavidade bucal, língua, dentes e lábios são os órgãos que compõem o aparelho fonador. Segundo Simões (2006), cada órgão possui uma função específica. Os pulmões fornecem a energia necessária para a produção do som, os brônquios e a traqueia servem de canais condutores da corrente aérea dos pulmões para a laringe e vice-versa. Na laringe está a glote, onde estão as pregas vocálicas. Se a glote estiver aberta e as pregas vocálicas afastadas, a corrente de ar passa livremente sem produção de som, quando respiramos naturalmente. Por outro lado, se a glote estiver fechada, e as pregas vocálicas juntas e tensas interrompem a corrente de ar e produzem sons, os quais variam de acordo com a tensão dessas pregas. A faringe permite amplificar variações do som fundamental ou da voz. A úvula pode estar fechada originando sons orais ou aberta, originando sons nasais. Por fim, a cavidade bucal é muito importante na modulação do som glotal produzido, assim como na produção de ruídos. Os órgãos que constituem o aparelho fonador têm funções biológicas também, porém essas funções não constituem o objetivo do presente trabalho, por isso não serão descritas. Clark e Yallop (1990) apresentam descrições detalhadas de todos os órgãos e músculos envolvidos na produção da fala.

¹ Os símbolos fonéticos utilizados neste trabalho foram retirados do IPA, revisado em 2005, disponível em <<http://weston.ruter.net/projects/ipa-chart/view/keyboard>>.

Ladefoged (1982) explicita de forma clara e objetiva os pontos e os modos de articulação das consoantes, os quais não serão detalhados neste artigo por questão de espaço, utilizaremos somente a classificação dos fones utilizados na língua portuguesa que podem assim ser resumidos²: [p, b] oclusivas bilabiais desvozeada e vozeada respectivamente; [t, d] oclusivas alveolares; [k, g] oclusivas velares; [f, v] fricativas labiodentais; [s, z] fricativas alveolares; [ʃ, ʒ] fricativas alveopalatais; [x, ɣ] fricativas velares; [h, ħ] fricativas glotais; [tʃ, dʒ] africadas alveopalatais; [m] nasal bilabial vozeada; [n] nasal alveolar; [ɲ] nasal palatal; [ɲ̃] nasal palatal; [l] lateral alveolar; [ɭ] lateral alveolar vozeada velarizada; [ʎ] lateral palatal; [lʲ] lateral palatal; [r] tepe alveolar; [r̄] vibrante alveolar; [ɻ] retroflexa alveolar; e os glides [w, j].

Os fones utilizados em pomerano ainda não foram descritos de forma precisa, por isso não explicitaremos os mesmos. Aliás, a falta de pesquisas voltadas à descrição das línguas de origem germânica faladas no Espírito Santo dificulta a elaboração de metodologias precisas e materiais voltados aos alunos que dominam tais línguas bem como a atuação de professores com o intuito de mostrar os fones divergentes entre o pomerano e o português. Portanto, urge uma descrição fonética e fonológica dessas línguas de imigração para auxiliar pesquisadores, professores e alunos envolvidos na temática em questão.

3. A fala

A aquisição de uma língua ocorre naturalmente desde que o ser humano possua todo o aparato fonador em perfeitas condições e exposto aos falantes de determinada língua. Para Marcuschi (2001, p. 18),

A fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em

² A descrição dos fones do português brasileiro aqui apresentada relaciona-se ao quadro disponível em <http://www.cefala.org/fonologia/fonetica_consoantes.php>, site coordenada pela Prof^a Dra. Thaís Cristófaró Silva e pelo Dr. Hani Camille Yehia.

que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. (...) O aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

A oralidade pode ser definida, segundo Marcuschi (2001, p. 25), como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de usos”. Enquanto a fala

Seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

A fala caracteriza-se pela presença dos interlocutores e de um contexto/situação, pelo não planejamento, pela presença de formulação e reformulação das sentenças pelo falante, pela descontinuidade, gestos, expressões corporais etc. A interação face a face favorece o direcionamento de uma conversa, uma vez que o falante consegue perceber a expectativa do outro e, dessa forma, direcionar o diálogo.

Para Rodrigues (2001, p. 20), “a língua falada apresenta uma tendência para o não planejado, ou ainda, (...) a língua falada é planejada localmente, isto é, constitui uma atividade administrada passo a passo”. Além disso, “na língua falada as frases se apresentam mais independentes umas com relação às outras, e sua identificação e classificação funcional muitas vezes constitui problema de difícil solução” (*idem, ibidem*, p. 22).

Todo falante internaliza os sons, a estrutura sintática e a semântica de sua língua e, ao aprender outra língua, apresenta sotaques que constituem “modos diferentes de dizer as mesmas palavras e variam de um país, de uma região e às vezes até de um vilarejo para outro. É frequentemente pelo sotaque que se pode identificar a origem geográfica de alguém. O léxico cotidiano varia igualmente em função das regiões”. (GAGNÉ, 2002, p. 168)

Por outro lado, esse sotaque pode ser motivo de preconceito linguístico entre aqueles indivíduos que não conhecem nem respeitaram as variedades linguísticas das línguas. Esse preconceito está

mais relacionado ao nível socioeconômico do falante, ou seja, relaciona-se ao poder e à autoridade que os indivíduos exercem nas relações sociais e econômicas. Segundo Alkmim (2001, p. 40),

As sociedades de tradição ocidental oferecem um caso particular de variedade prestigiada: a *variedade padrão*. A variedade padrão é a variedade linguística socialmente mais valorizada, de reconhecido prestígio dentro de uma comunidade, cujo uso é, normalmente, requerido em situações de interação determinadas, definidas pela comunidade como próprias, em função da formalidade da situação, do assunto tratado, da relação entre os interlocutores etc.

Sendo assim, a escola privilegia a língua portuguesa e sua variedade padrão, ditada pelos grupos socialmente dominantes. Em contrapartida, os falantes de pomerano possuem uma variedade não padrão, o que é considerado ‘errado’ pela instituição escolar e que reforça o preconceito linguístico e pode contribuir para a evasão escolar desses alunos.

4. A escrita

A escrita, por outro lado, é adquirida em um processo lento e árduo após a internalização do sistema de regras de determinada língua. Porém, nem sempre isso acontece, conforme citado anteriormente, alguns descendentes de pomeranos que não possuem domínio completo da língua portuguesa em idade escolar, veem-se obrigados a dominar também o sistema alfabético dessa mesma língua.

O processo de aquisição da escrita passa por fases. A primeira refere-se aos rabiscos que evoluem para linhas em zigue-zague e cruzadas, curvas e traços circulares, os quais são nomeados arbitrariamente. Em seguida, aparecem formas reconhecíveis denominadas de homem-girino ou homem de palito e, nessa fase, algumas letras aleatórias podem aparecer, mesmo que a criança ainda não saiba a correspondência entre o som daquelas letras, nesse período a cópia já pode ser feita sem maiores dificuldades. A correspondência entre som e letra ocorre em seguida, momento em que a criança pode perceber que a aglutinação de letras forma palavras e sílabas (KATO, 2003).

Na escrita, “o escritor, livre das pressões do tempo, tem condições de se abastecer de muitas informações sobre o assunto que

pretende desenvolver, assim como para se dedicar a uma organização mais cuidadosa dos procedimentos linguísticos que vai adotar no seu texto escrito” (RODRIGUES, 2001, p. 27). Além disso, escritor e leitor não interagem na produção de um texto, cuja tarefa é, portanto, solitária, sendo responsabilidade do escritor as tarefas de planejamento e produção de determinado texto. Na língua escrita, as ideias que permeiam o texto tendem a ser mais longas e mais complexas do que na língua falada, pois o escritor possui mais tempo e maiores artifícios para aumentar a complexidade e o tamanho de uma ideia evidenciada.

A escrita é definida por Marcuschi (2001, p. 26) como

Um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Da mesma forma que a fala, a escrita deve seguir os padrões ditados na gramática normativa, caso contrário o texto conterà erros e desvios conforme a visão escolar. Por outro lado, “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos” (MARCUSCHI, 2001, p. 38), ou seja, os textos escritos podem ter características orais conforme o gênero e vice-versa, o que remonta a um contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, proposto pelo mesmo autor (2001, p. 41). Assim, em polos opostos estão gêneros tipicamente orais, como conversas espontâneas, e tipicamente escritos, como um artigo científico. Em contrapartida, um bilhete ou uma carta social possuem marcas da oralidade, enquanto uma exposição acadêmica ou um discurso oficial apresentam características da escrita, até mesmo porque possuem um roteiro escrito a seguir durante a apresentação pública.

5. Interferências da oralidade na escrita

Marcuschi (2001, p. 17) salienta que o homem pode ser definido como *um ser que fala* e não como *um ser que escreve*, isso não

quer dizer que a fala seja superior à escrita, a qual não pode ser vista como uma representação da fala. Segundo o autor, a escrita não consegue reproduzir fenômenos da oralidade como a prosódia, os gestos, os movimentos do corpo e dos olhos etc. Por outro lado, a escrita possui artifícios ausentes na fala, como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que representam gestos, mímicas e prosódia.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. 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, 2001, p. 17).

Para o autor (2001, p. 26), a diferença entre fala e escrita contempla “aspectos formais, estruturais e semiológicos, ou seja, os modos de representarmos a língua em sua condição de código. São os aspectos *sonoro* e *gráfico* que contam de modo essencial nesse caso”.

A distinção entre fala e escrita pode ser vista sob várias perspectivas. A primeira divide fala e escrita em dicotomias sendo que a fala é vista como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária; enquanto a escrita é descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Essa perspectiva originou muitas gramáticas pedagógicas e pressupõe uma fala com caos gramatical e uma escrita referente ao bom uso da língua, o que deve ser rejeitado. A visão culturalista relaciona a cultura oral ao pensamento concreto, raciocínio prático, atividade artesanal, cultivo da tradição e ritualismo; enquanto a escrita relaciona-se ao pensamento abstrato, raciocínio lógico, atividade tecnológica, inovação constante e analiticidade. Novamente uma supervalorização da escrita e crenças desmontadas pelos estudos contemporâneos.

A perspectiva variacionista postula que fala e escrita apresentam língua padrão, língua culta, norma padrão, variedades não padrão, língua coloquial e normas não padrão, o que se relaciona à variação linguística e aos dialetos em uso, porém, Marcuschi defende que fala e escrita são modalidades de uso da língua, por isso orientam-se pela perspectiva sociointeracionista, para a qual fala e escrita a-

presentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade (MARCUSCHI, 2001, p. 27-33).

Koch (s/d) afirma que nos textos produzidos por crianças nas séries iniciais apresentam características típicas do texto falado, o que pode continuar por vários anos. Dentre elas estão os elementos dêiticos ou exofóricos, recursos fáticos peculiares à fala, as frequentes repetições, o uso de continuadores típicos da fala (aí, então, daí, etc.), a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, o discurso citado, a segmentação gráfica representando os vocábulos fonológicos, a grafia correspondente à palavra tal como pronunciada oralmente ou àquilo que a criança ouve e as correções feitas da mesma forma como se fazem no texto oral. Portanto, cabe ao professor explicitar aos alunos as especificidades e os contextos em que determinada fala e/ou texto está inserido e para quem está direcionado, no intuito de adequar a linguagem para que uma boa comunicação seja estabelecida.

6. Metodologia da pesquisa

A pesquisa desenvolvida por Barth (2007) seguiu os princípios da sociolinguística variacionista e a formulação do questionário baseou-se em critérios dialetológicos, uma vez que se constituía por um questionário fechado em que vocábulos determinados eram esperados. Para isso, houve a utilização de figuras para facilitar a compreensão dos alunos em relacionar significante ao significado. Os informantes eram alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental que falavam hunruckisch e/ou pomerano e o português era obtido posteriormente. Um conto foi narrado e, à medida que as palavras almeçadas apareciam, o pesquisador parava e o aluno falava o nome da figura. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e as palavras almeçadas, transcritas foneticamente pela audição do pesquisador. Foram entrevistados nove alunos de duas escolas unidocentes municipais em Rio das Farinhas e Rio das Pedras, em Santa Leopoldina.

Benincá (2008) obteve um corpus oral e outro escrito que seguiu princípios da dialetologia e da sociolinguística. A pesquisa desenvolveu-se entre alunos da 5ª série, entre 10 e 12 anos, em um total

de 22 alunos, os quais falavam pomerano e português, na EEEFM “Alto Rio Possmoser”, na comunidade de Rio Possmoser, em Santa Maria de Jetibá. Para a coleta do corpus oral foram feitas entrevistas gravadas em fita cassete e em meio digital e aplicou-se um questionário fonético-fonológico fechado com palavras e ambientes determinados através de perguntas e figuras e um discurso semidirigido com o tema *casamento*, o qual é sempre muito discutido entre os descendentes e marca da identidade cultural do público em questão. Os dados foram transcritos com base no Alfabeto Fonético Internacional (IPA) pela acuidade auditiva do pesquisador. O corpus escrito foi obtido por textos redigidos pelos mesmos alunos sobre o tema *casamento* e a análise englobou o desacordo entre fonema e letra, influências da língua oral, a troca de fonemas, hipercorreção, vocábulo formal e vocábulo fonológico e estrutura da sílaba.

O corpus escrito, em um total de 57 produções, obtido por Schaeffer (2010) foi aplicado em duas escolas públicas municipais. A primeira, EMUEF “Rio das Pedras”, localizada na comunidade de Rio das Pedras, em Santa Leopoldina, abrangia alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental e, a segunda, EMEF “Augusto Peter Berthold Pagung”, localizada em Melgacinho em Domingos Martins, alunos de 5ª a 8ª série. Os textos recolhidos eram de alunos que falavam pomerano (L1) e português (L2) e a produção foi livre, ou seja, os alunos podiam escolher o tema e o gênero textual. A pesquisa seguiu princípios da sociolinguística variacionista e os dados foram categorizados em fonemas nasais reforçados e nasalização, desnasalização de palavras, troca de vogais nasais e orais, formação e redução de ditongo, troca de letras referente à sonoridade, sílabas travadas, ausência de marcação do /r/ em final de sílaba, síncope, organização frasal, discordância de gênero e falta de concordância nominal e outras ocorrências.

7. Troca de fonemas referentes à sonoridade

A aprendizagem de uma língua ocorre de maneira cíclica e sistêmica pela assimilação das estruturas mais simples às mais complexas (BRENNER, 1986). Sendo assim, torna-se natural que na aquisição de uma segunda língua haja assimilação com a língua materna, principalmente fonemas que não existam na L1, o que pode

levar à distorção de sonoridade, termo usado por Schifino e Brenner (1981), que consiste na troca de um fonema sonoro por surdo com o mesmo ponto e modo de articulação, como [‘bulI] ser realizado [‘pulI]. Isso é muito comum, principalmente, em falantes do pomerano que ainda não dominam o português, conforme mostram os dados abaixo. Ressaltamos que as pesquisas foram realizadas entre alunos do ensino fundamental e constatamos a frequência da distorção de sonoridade. Para Schifino e Brenner (1981, p. 11), “o aluno deve perceber e constatar as propriedades combinatórias dos fonemas, entendendo a silabação às sequências fonéticas, sem limitá-la à palavra.” Para a autora é essencial o treinamento da precisão articulatória e da percepção auditiva dos fonemas que ainda não foram internalizados pelos alunos, o que poderia diminuir as dificuldades encontradas por eles.

Para Schifino e Brenner (1981, p. 30-31), as distorções de sonoridade ocorrem não só pela complexidade articulatória, mas também pela frequência de uso de determinado fonema no código do falante e na utilização de um código que não domina como é o caso dos descendentes de pomeranos. Além disso, “a confusão entre um e outro elemento da oposição ocorre, porque o aluno não distingue nitidamente o que ouve. Não se trata, pois, de um problema articulatório, mas de acuidade auditiva” (SCHIFINO e BRENNER, 1981, p. 31).

Abaixo, estão representados os dados obtidos pelo corpus oral de Barth (2007) e Benincá (2008):

Troca de fonemas referentes à sonoridade					
BARTH (2007)			BENINCÁ (2008)		
Palavra	Ambiente	Porcentagem de trocas	Palavra	Ambiente	Porcentagem de trocas
OCLUSIVAS BILABIAIS [b] e [p]					
Banho	Início de palavra	38%	Bola	Início de palavra	9%
Banana	Início de palavra	50%	Barba	Início de palavra	9%
Barco	Início de palavra	17%	Boa tarde	Início de palavra	27%
Bicicleta	Início de palavra	62%	Bom dia	Início de palavra	18%

Bola	Início de palavra	44%	Blusa	Início de palavra	20%
Bule	Início de palavra	100%	Brasil	Início de palavra	18%
Abóbora	Posição intervocálica	50%; 50%	Abelha	Posição intervocálica	9%
Jabuticaba	Posição intervocálica	71%; 75%	Goiaba	Posição intervocálica	4%
OCCLUSIVAS DENTAIS [d] e [t]					
Dedos	Início de palavra	70%; 40%	Dragão	Início de palavra	22%
Geladeira	Posição intervocálica	13%	Dado	Início de palavra	20%
Quadro	Posição intervocálica	13%	Bom dia	Posição intervocálica	9%
			Grande	Posição intervocálica	1 inf.
OCCLUSIVAS VELARES [g] e [k]					
Gato	Início de palavra	78%	Goiaba	Início de palavra	27%
Garfo	Início de palavra	60%	Garfo	Início de palavra	13,6%
Água	Posição intervocálica	13%	Grande	Início de palavra	9%
Linguíça	Posição intervocálica	40%	Dragão	Posição intervocálica	16%
Jacaré	Posição intervocálica	10% [k] por [g]	Rasgar	Aclive de sílaba travada	10%
FRICATIVAS ALVEOPALATAIS [ʃ] e [ʒ]					
Jacaré	Início de palavra	89%	Janela	Início de palavra	36%
Janela	Início de palavra	56%	Feijão	Início de palavra	1 inf.
Jabuticaba	Início de palavra	87%	Enxada	Posição intervocálica	1 inf. [ʃ] por [ʒ]
Geladeira	Início de palavra	49% [ʃ]; 13% [X]			
Laranja	Posição intervocálica	67%			
Refrigerante	Posição intervocálica	37% [ʃ]; 25% [z]			
Frigideira	Posição intervocálica	50%			
Queijo	Posição intervocálica	13%			

FRICATIVAS ALVEOLARES [z] e [s]					
			Brasil	Posição intervocálica	9%
			Anzol	Posição intervocálica	1 inf.
			Azul	Posição intervocálica	1 inf.

As ocorrências da realização de um fonema surdo por um sonoro com o mesmo ponto e modo de articulação destacou-se, em número, no corpus coletado por Barth (2007), o que pode ser explicado pela internalização incompleta da língua portuguesa pelos falantes que são mais novos, alunos de 1ª a 4ª série e estão há menos tempo no ambiente escolar.

Os dados apresentados por Barth (2007) mostram que o maior índice de distorções ocorreu em início de palavra entre as fricativas alveopalatais diante da vogal [a], seguida das oclusivas bilabiais diante de [u] e [i] e nas oclusivas velares diante de [a]. As oclusivas dentais apresentaram menor ocorrência de distorção, exceto no início do vocábulo *dedos*.

Segundo Benincá (2008, p. 148), “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 enurdecem, como em ‘wand’, realizado como [vãʔt], e ‘mang’, realizado como [mãŋk] (TRESSMANN, 2006)”.

No corpus de Benincá (2008), a maioria das trocas de consoantes sonoras por surdas ocorreu em posição inicial (61%), seguida da posição intervocálica (19%) e depois de trava silábica (10%). Quanto aos fones distorcidos, a frequência pode ser descrita como [b] por [p] – 34%; [g] por [k] – 25%; [d] por [t] – 16%; [ʒ] por [ʃ] e [z] por [s] com 11% das ocorrências (BENINCÁ, 2008).

Observa-se ainda que houve realizações não esperadas, como é o caso de *geladeira*, pronunciado como [xeladeʔrɐ] em que a fricativa palato-alveolar sonora foi realizada como uma vibrante múltipla; *refrigerante*, como [xɛfizeʔrãʃɪ], a fricativa alveopalatal sonora realizou-se como fricativa alveolar sonora; *jacaré*, [ʃagaʔrɛ], a oclusiva velar surda [k] foi substituída pela correspondente sonora [g], o que

ocorreu também em *enxada*, [ĩⁿʒadɐ], em que a fricativa alveopalatal surda foi substituída pela correspondente sonora.

Esses resultados apontam para a hipótese de que a língua materna influencia a fala desses alunos que, com as marcas explicitadas acima, podem sofrer com o preconceito linguístico e sentir dificuldades em pronunciar alguns fones da língua portuguesa em ambientes determinados.

7.1. Troca de letras referentes à sonoridade

A troca de fonemas sonoros por surdos foi muito frequente na fala dos descendentes de pomeranos e apareceu na escrita também, o que pode ser influência da língua oral na escrita.

Para Benincá (2008, p. 179), a troca de fonemas

Ocorre quando, em vez de utilizar a letra que representa na fala 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 (...). 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.

Dessa forma, constatam-se as possíveis influências da fala na escrita desses alunos pelos dados do corpus escrito obtido por Benincá (2008) e Schaeffer (2010):

Troca de letras pela sonoridade			
BENINCÁ (2008)		SCHAEFFER (2010)	
/k/ e /g/		/k/ e /g/	
Forma encontrada	Padrão	Forma encontrada	Padrão
<i>Fuquetes</i>	Foguete	<i>uitarra</i>	Guitarra
<i>consequil</i>	Conseguiu	<i>videoqueime</i>	videogame
<i>Comsequir</i>	Conseguir	<i>cequiui</i>	Seguiu
<i>quardao</i>	guardam	<i>alecra</i>	alegria
<i>Picapeca</i>	Pique-pega	<i>boguiaberto</i>	Boquiaberto
<i>Foquete</i>	Foguete	<i>gado</i>	quando
<i>Increja</i>	Igreja	<i>conquistou</i>	conquistou
<i>Iqual</i>	Igual	Pordos; podos	porcos
<i>joquêm</i>	Jogam		
/ʃ/ e /v/		/ʃ/ e /v/	
<i>Difetido</i>	Divertido	<i>fez</i>	Ve

<i>Difertiram</i>	Divertiram	<i>difersão</i>	Diversão
<i>Fláfio</i>	Flávio	diverentes	diferentes
<i>/ʃ/ e /ʒ/</i>		<i>/ʃ/ e /ʒ/</i>	
<i>Chogar</i>	Jogar	<i>jocolate</i>	Chocolate
<i>Choga</i>	Jogar	<i>feja</i>	fechar
<i>jegam</i>	Chegam		
<i>/p/ e /b/</i>			
Forma encontrada	Padrão		
<i>Acapar</i>	Acabar		
<i>boder</i>	Poder		
<i>/t/ e /d/</i>			
Forma encontrada	Padrão		
<i>Covitam</i>	Convidam		
<i>quanto</i>	quando		

Pelos dados apresentados, a troca das letras que se referem aos fonemas oclusivos velares [k, g] aparecem com maior frequência em ambos os corpus, o que não ocorreu de forma tão acentuada na oralidade. Em seguida, as fricativas labiodentais e alveopalatais aparecem em menores ocorrências. Por fim, as oclusivas bilabiais e dentais não foram recorrentes no corpus obtido por Schaeffer (2010).

Schaeffer (2010) observou que a troca de letras ocorreu em maior número entre os meninos (54%). Além disso, a 5ª série lidera esse índice apresentando 31% das ocorrências, seguida da 8ª série com 23%, 3º ano e 6ª série com 15%, por fim, 4º ano e 7ª série com 8% de ocorrências. Essas ocorrências merecem análises mais aprofundadas para a formulação de hipóteses sobre as trocas entre falantes do sexo masculino e do sexo feminino em uma pesquisa sociolinguística quantitativa.

Schifino e Brenner (1981) sugerem que para a aprendizagem da grafia de determinado fonema, o mesmo deve vir

Inserido num signo linguístico cujo significado seja familiar à criança. Objetos concretos relacionados ao significante, ilustrações facilitam a aprendizagem dos elementos gráficos do signo. O fonema em estudo deve ser introduzido no padrão silábico mais simples – CV – para, por fim, atingir os níveis mais complexos como – CCV. Deve, ainda, ocorrer em sílaba inicial, medial e final do vocábulo (1981, p. 32).

Portanto, as marcas explícitas tanto na fala quanto na escrita dos descendentes de pomeranos merecem atenção especial pela co-

munidade escolar, uma vez que estas podem comprometer o ensino/aprendizagem desses alunos, visto que a escola privilegia somente a variedade padrão, como consequência, o aluno sente-se desmotivado e tende a evadir, fato recorrente na região, pois a maioria desse alunado sente-se mais atraída pelo trabalho rural junto com a família, onde veem uma opção de ascender economicamente.

8. Conclusões

As influências do pomerano tanto na oralidade quanto na escrita do português pelos descendentes de pomeranos é claramente perceptível pelos dados apresentados por Barth (2007), Benincá (2008) e Schaeffer (2010). Portanto, essas trocas de letras e de fonemas podem dificultar ainda mais o ensino-aprendizagem desses alunos, por isso faz-se necessário uma educação diferenciada, voltada para os problemas escolares enfrentados por esses alunos e a valorização da língua e da cultura pomerana. Uma alternativa seria a adoção da educação intercultural, a qual, segundo Fleuri (2003, p. 31-32)

Deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas, sobretudo, a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados. Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos aprendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limiares das situações limites*.

Dessa forma, o educador interage com os seus alunos e se insere no processo educativo com a atenção voltada às relações e aos contextos que se formam e, assim, contribui para a explicitação e a elaboração dos sentidos que os alunos constroem e reconstróem (FLEURI, 2003, p. 32). Para isso, a formação continuada dos educa-

dores torna-se essencial, tanto em aspectos étnicos e culturais quanto os aspectos linguísticos, fundamentais para distinguir as regras que regem as línguas em questão. O educador deve valorizar as línguas que os alunos dominam, no nosso caso, o pomerano e o português, e evidenciar que quanto “mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros” (BIZARRO & BRAGA, 2004, p. 61), o que motiva os alunos a sentir orgulho das línguas de imigração que podem ser extintas caso deixem de ser faladas.

Para Bizarro e Braga (2004, p. 63)

Trabalhando em turmas multiculturais (sob o ponto de vista racial, étnico, linguístico, sexual ou outro), o docente de hoje precisa de promover uma educação que seja intercultural, em que a relação de troca recíproca entre as diferentes culturas copresentes na escola seja uma realidade, em que o desenvolvimento cultural se traduza na capacidade de estabelecer diferenças, de não confundir, de não fazer amálgamas, de não misturar, em que, finalmente, o objetivo da cultura seja a categorização.

Para que isso aconteça, a escola deve proporcionar conhecimentos sobre a diversidade, no intuito de despertar nos alunos a consciência de respeito e interdependência entre os seres humanos. Assim, a sociedade será capaz de aceitar e respeitar as variedades linguísticas existentes, sem menosprezar as variedades não padrão trazidas por grupos minoritários e que a escola tende a rejeitar. A educação intercultural pode favorecer os grupos alóctones, no intuito de valorizar as línguas que dominam sem que haja o estrato linguístico denominado *substrato* em que uma língua A é falada em uma região, há instalação de uma língua B que se sobrepõe à língua A, nesse caso, ocorre a extinção da língua A por deixar de ser usada pelos falantes. Portanto, a descrição das línguas de imigração e suas influências sobre a língua portuguesa, a produção de materiais pedagógicos voltados para as dificuldades encontradas pelos alunos pomeranos, a formação continuada dos professores e a adoção de uma educação intercultural são de extrema importância para que essas línguas continuem vivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARTH, S. C. *A oralidade do português em descendentes de alemães*. Vitória. Faculdade Saberes. Trabalho de Conclusão de Curso. 2007.
- BENINCÁ, L. R. *Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 57-69. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- BRENNER, T. M. *Linguística aplicada ao manual de alfabetização*. Florianópolis: UFSC, 1986.
- CLARK, J.; YALLOP, C. The anatomy and physiology of speech production. In: _____. *An introduction to Phonetics and Phonology*. 1990, p. 161-205.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- FONÉTICA e fonologia: sonoridade em artes, saúde e tecnologia. Fonética articulatória – consoantes do português. Disponível em: <http://www.cefala.org/fonologia/fonetica_consoantes.php>. Acesso em: 29 jul. 2010.

HAESE, A. A influência do pomerano no aprendizado de língua portuguesa. In: ABRALIN EM CENA ESPÍRITO SANTO, 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. CD-ROOM, p. 01-08.

_____. Atlas Linguístico do Espírito Santo: projetos e subprojetos. In: ABRALIN EM CENA ESPÍRITO SANTO, 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. CD-ROOM, p. 09-14.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, I. V. *Interferência da oralidade na aquisição da escrita*. [s/d].

LADEFOGED, P. Articulatory phonetics. In: _____. *A course in phonetics*, 1982, p. 01-21.

_____. Place and manner of articulation. In: _____. *A course in phonetics*, 1982, p. 143-164.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-43.

ROCHA, G. *Imigração estrangeira no Espírito Santo: 1847-1896*. 1. ed. Vitória: [sn], 2000.

RODRIGUES, Â. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001, p. 13-32.

SANTOS, E. S. et al. *História, geografia e organização social e política do município de Domingos Martins*. Vitória: Brasília, 1992.

SANTOS, Raquel Santana; SOUZA, Paulo Chagas de. Fonética. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística: II. Princípios de análise*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 09-31.

SCHAEFFER, S. C. B. *Interferências da oralidade na escrita de alunos descendentes de pomeranos do ensino fundamental*, 2010. Monografia (Especialização em Estudos da Linguagem), Faculdade Saberes, Vitória, 2010.

SCHIFINO, L.; BRENNER, T. M. *A distorção de sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1981.

SCHWARZ, F. *O município de Santa Leopoldina*. 1. ed. Vitória: Traço Certo, 1992.

SIMÕES, D. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

THE International Phonetic Alphabet. Revised to 2005. Disponível em: <<http://weston.ruter.net/projects/ipa-chart/view/keyboard>>. Acesso em: 29 jul. 2010.