

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA

Rosemari Lorenz Martins

**INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS NA FALA E NA ESCRITA DE CRIANÇAS
BILÍNGUES FALANTES DO PORTUGUÊS E DO HUNSRÜCKISCH:
CONSOANTES OCLUSIVAS, FRICATIVAS E RÓTICAS**

Porto Alegre
2013

ROSEMARI LORENZ MARTINS

**INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS NA FALA E NA ESCRITA DE CRIANÇAS
BILÍNGUES FALANTES DO PORTUGUÊS E DO HUNSRÜCKISCH:
CONSOANTES OCLUSIVAS, FRICATIVAS E RÓTICAS**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Cláudia Regina Brescancini

Co-orientadora:

Prof^a. Dr^a. Lilian Cristine Scherer

Porto Alegre

2013

ROSEMARI LORENZ MARTINS

**INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS NA FALA E NA ESCRITA DE CRIANÇAS
BILÍNGUES FALANTES DO PORTUGUÊS E DO HUNSRÜCKISCH: CONSOANTES
OCLUSIVAS, FRICATIVAS E RÓTICAS**

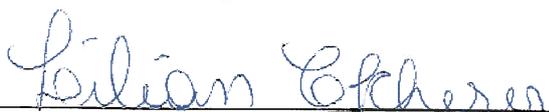
Tese apresentada como requisito para
obtenção do grau de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Letras da Faculdade de Letras da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

Aprovada em 22 de janeiro de 2013

BANCA EXAMINADORA:



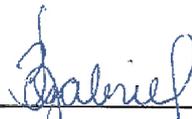
Profa. Dra. Claudia Regina Brescancini - PUCRS



Profa. Dra. Lilian Cristine Scherer – PUCRS



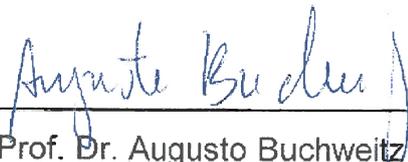
Prof. Dr. Paulino Vandresen – UFSC



Profa. Dra. Rosangela Gabriel - UNISC



Profa. Dra. Leda Bisol - PUCRS



Prof. Dr. Augusto Buchweitz - PUCRS

**Dedico este trabalho ao meu marido e ao meu filho,
razão da minha vida.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por todas as oportunidades recebidas;
ao meu marido e a meu filho pelo amor, pelo carinho, pela ajuda e, principalmente,
pela compreensão;
à Professora Dr. Cláudia Regina Brescancini por ter aceito orientar este trabalho e
também por sua dedicação, pelo carinho, pela paciência e pelas valiosas
contribuições;
à Professora Dr. Lilian Cristine Scherer pelo carinho e por suas contribuições;
à Professora Dr. Regina Ritter Lamprecht pela orientação na elaboração do projeto
de pesquisa;
à Professora Cristiane Hinterholz por ter me aberto as portas na cidade de Morro
Reuter para que pudesse realizar esta pesquisa;
ao Professor Márcio André Malgarin, Secretário de Educação da cidade de Morro
Reuter, por ter autorizado a realização desta pesquisa nas escolas do município;
às diretoras, coordenadoras, supervisoras e professoras das escolas municipais de
Morro Reuter, que me acolheram com carinho e me auxiliaram na realização da
coleta de dados;
aos pais, avós e, principalmente, às crianças de Morro Reuter, que se
disponibilizaram a dividir parte de sua história comigo;
à direção da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, na pessoa
de sua diretora, Lovani Volmer, pelo acolhimento desta pesquisa;
às supervisoras e professoras da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de
Aplicação que contribuíram gentilmente com a realização desta pesquisa;
aos pais e, especialmente, às crianças da Escola de Educação Básica Feevale –
Escola de Aplicação que participaram da pesquisa;
ao colega Professor e artista plástico Marcelo Ricardo Zeni pelas lindos desenhos
utilizados na coleta de dados;
à amiga e colega Professora Marinês Andrea Kunz por ter revisado este trabalho;
à amiga e colega Professora Denise Lanz, pela ajuda que veio em tão boa hora,
à minha colega Professora Rosi Ana Gregis pela versão do resumo para o inglês;

às minhas bolsistas e aos do Curso de Letras da Universidade Feevale que me auxiliaram de diversas formas;

à amiga Professora Cátia de Azevedo Fronza pelo carinho e pelo diálogo;

ao meu cunhado Felipe Martins por ter formatado o trabalho;

à secretária da Pós-Graduação em Letras PUC-RS, Isabel Cristina Pereira Lemos, pelo auxílio em vários momentos;

à CAPES pela bolsa de estudo, sem a qual esta pesquisa não teria sido possível;

enfim, a toda minha família e aos amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese tem como tema central as influências interlinguísticas que envolvem consoantes oclusivas, fricativas e róticas do português brasileiro (PB) na fala e na escrita de crianças bilíngues, falantes do Hunsrückisch (HR) e do PB, em fase de aquisição da escrita, das zonas rural e urbana da cidade de Morro Reuter/RS. Desse tema decorreram duas questões de pesquisa: (i) em que medida a criança em fase de aquisição da escrita apoia-se em sua própria fala ao escrever? (ii) o bilinguismo é a única causa para as trocas ortográficas verificadas entre crianças bilíngues? Para contribuir com a discussão relativa a essas questões, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as trocas relativas às consoantes oclusivas, fricativas e róticas na fala e na escrita de crianças bilíngues a partir dos processos de a)sonorização, b)dessonorização, c)neutralização e d)potencialização. Pretendeu-se, também, identificar o papel de contextos linguísticos e a influência do tempo de escolaridade, do sexo e da zona de moradia dos informantes (rural e urbana) em cada um dos processos. Para tanto, investigou-se a fala e a escrita de 36 crianças bilíngues, do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da cidade de Morro Reuter/RS, a fala de pais e avós das crianças bilíngues investigadas e, ainda, a escrita de 36 crianças monolíngues, também do 1º, 2º e 3º anos da cidade de Novo Hamburgo/RS.

A análise das amostras de fala e de escrita mostrou que os processos de troca mais frequentes, tanto na fala quanto na escrita, são a *neutralização* e a *dessonorização*. Mostrou também que os processos de trocas verificados nas duas modalidades da língua são os mesmos, o que indica que as crianças em fase de aquisição buscam, em certa medida, apoio na oralidade em sua escrita inicial. Os percentuais de trocas mais elevados em todos os processos na amostra de escrita aliados ao fato de os mesmos processos terem sido encontrados também na amostra de escrita das crianças monolíngues, que não fazem trocas na fala, sugere, contudo, que as trocas realizadas na escrita podem estar relacionadas também às estratégias que as crianças utilizam para apropriar-se da escrita. No que tange aos processos fonéticos-fonológicos estudados, verificou-se que os processos de *sonorização*, *dessonorização* e *neutralização* na fala resultam, possivelmente, de influências interlinguísticas do HR no PB. Já as trocas realizadas na escrita podem decorrer também de dificuldades relacionadas à ortografia e a outras dificuldades relacionadas ao processo de aquisição da escrita. No que diz respeito aos contextos linguísticos e sociais que condicionam as trocas de fonemas e grafemas, os resultados da pesquisa indicam que os contextos são diferentes para cada um dos processos e também para cada uma das modalidades da língua. Além disso, foi possível verificar que as redes sociais estabelecidas pelas crianças são relevantes para a compreensão do fenômeno das trocas, pois essa análise mostrou que os informantes da zona rural, que apresentam redes mais densas e multiplexas, realizam mais trocas do que os da zona urbana, cuja rede estabelecida é um pouco mais frouxa e menos multiplexa.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Aquisição da linguagem. Bilinguismo. Consciência fonológica. Produção oral. Ortografia. Redes sociais.

ABSTRACT

This thesis has as its central theme the inter-linguistics influences, by phonetic-phonological order, involving plosive, fricative and rhotic consonants of Brazilian Portuguese (BP) in speech and writing of by bilingual children, speakers of Hunsrückisch (HR) and BP, in the rural and urban areas of the town of Morro Reuter/RS in the acquisition phase of writing. Two research questions have emerged from this theme: (i) to what extent does the child in the writing acquisition phase draw on their own speech when writing? (ii) Is bilingualism the only cause for exchanges in their orthographic exchanges analyzed in bilingual children? In order to contribute to the discussion on these issues, it has been established as a general objective to investigate the trading of plosive, fricative and rhotic consonants in the speech and writing of bilingual children based on the processes of: a) voicing process, b) devoicing process, c) neutralization, and d) potentiation. The aim is also to identify the role of linguistic contexts and the influence of years of education, sex and area of residence of respondents (rural and urban) in each case. Therefore, we investigated the speech and writing of 36 bilingual children, in the 1st, 2nd and 3rd year of elementary school in the city of Morro Reuter/RS, the speech of their parents and grandparents.

Beside this, we investigated also the writing of 36 monolingual children, in the 1st, 2nd and 3rd year of elementary school in the city of Novo Hamburgo/RS. The analysis of the speech and writing samples showed that the most frequent exchange processes, both in speech and writing, are *neutralization* and *devoicing process*. The analysis also showed that the exchange processes analyzed in both language modalities are the same, thus indicating that children in the acquisition phase draw to a certain extent on speech when initializing writing. The highest exchange percentages in all the processes in the writing sample combined with the fact the same processes have also been found on the writing sample of monolingual children, who don't exchange in speech, suggests, however, that the exchanges in writing may be also related to the strategies which are used by kids in order to acquire writing. After all, this analysis showed that the respondents from rural area exchange more than the respondents from urban area, because their social network are a little more dense and multiplexing than the social network of the respondents from urban area, which is a little more weak and less multiplex. Regarding the phonetic-phonological processes studied, we noted that the processes of voicing process, *devoicing process* and *neutralization* in speech may result from inter-linguistics influences of HR on BP. However, the exchanges in writing may also happen duo to difficulties related to orthography and to other difficulties related to the process of writing acquisition.

Key-words: Bilingualism. Language acquisition. Phonological awareness. Social networks. Spelling. Spoken production. Writing acquisition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa político do Rio Grande do Sul com destaque para a cidade de Morro Reuter.....	114
Figura 2 – Redes sociais estabelecidas pelos 35 informantes da zona rural.....	253
Figura 3 – Rede social estabelecida pelos 18 informantes da zona urbana.....	258
Figura 4 – Representação dos róticos nas palavras carro e carro.....	46
Figura 5 – Representação dos róticos nas palavras honra e Israel.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de fala: crianças – Sonorização – Posição na Palavra Morfológica.....	149
Tabela 2 – Dados de fala: crianças – Sonorização – Tonicidade.....	150
Tabela 3 – Dados de fala: crianças – Dessonorização – Posição na Palavra Morfológica.....	156
Tabela 4 – Dados de fala: crianças – Dessonorização – Classe de Segmento.....	158
Tabela 5 – Dados de fala: crianças – Dessonorização – Zona de Localização.....	159
Tabela 6 – Dados de fala: crianças - Neutralização – Sexo.....	166
Tabela 7 – Dados de fala: crianças - Neutralização – Escolaridade.....	167
Tabela 8 – Dados de fala: crianças - Neutralização – Zona de Localização.....	168
Tabela 9 – Dados de fala: crianças – Potencialização – Tonicidade.....	171
Tabela 10 – Dados de fala: crianças – Potencialização – Zona de Localização...	172
Tabela 11 – Dados de escrita: ditado – Sonorização – Posição na Palavra Morfológica.....	183
Tabela 12 – Dados de escrita: ditado – Sonorização – Tonicidade.....	184
Tabela 13 – Dados de escrita: ditado – Sonorização – Classe de Segmento.....	185
Tabela 14 – Dados de escrita: ditado – Dessonorização – Classe de Segmento...	189
Tabela 15 – Dados de escrita: ditado – Dessonorização – Zona de Localização...	191
Tabela 16 – Dados de escrita: ditado – Dessonorização – Sexo.....	191
Tabela 17 – Dados de escrita: ditado – Dessonorização – Escolaridade.....	192
Tabela 18 – Dados de escrita: ditado – Dessonorização – Tonicidade.....	195
Tabela 19 – Dados de escrita: ditado – Neutralização — Sexo.....	196
Tabela 20 – Dados de escrita: ditado – Neutralização – Escolaridade.....	197
Tabela 21 – Dados de escrita: ditado – Potencialização – Tonicidade.....	201
Tabela 22 – Dados de escrita: ditado – Potencialização – Zona de Localização...	202
Tabela 23 – Dados de escrita: variáveis linguísticas.....	213
Tabela 24 – Dados de escrita: variáveis sociais.....	217
Tabela 25 – Dados de escrita: variáveis linguísticas.....	220
Tabela 26 – Dados de escrita: variáveis sociais.....	224
Tabela 27 – Dados de escrita: variável linguística.....	228
Tabela 28 – Dados de escrita: variáveis sociais.....	230

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de trocas por categoria de erros segundo Zorzi (1998).....	70
Gráfico 2 – Média de erros verificado por crianças por série, segundo Gewehr-Borella (2010).....	103
Gráfico 3 – Dados de fala: crianças – frequência global.....	144
Gráfico 4 – Total geral de trocas por geração.....	145
Gráfico 5 – Dados de fala: crianças – Tipo de Processo Latente.....	146
Gráfico 6 – Dados de fala: crianças – Sonorização.....	147
Gráfico 7 – Dados de fala: por geração – Sonorização.....	148
Gráfico 8 – Dados de fala: por geração – Sonorização – Posição na Palavra Morfológica.....	150
Gráfico 9 – Dados de fala: por geração – Sonorização – Tonicidade.....	151
Gráfico 10 – Dados de fala: crianças – Dessonorização.....	153
Gráfico 11 – Dados de fala: por geração – Dessonorização.....	154
Gráfico 12 – Dessonorização: grupo geracional.....	155
Gráfico 13 – Dados de fala: por geração – Dessonorização – Posição na Palavra Morfológica.....	157
Gráfico 14 – Dados de fala: por geração – Dessonorização – Classe de Segmento.....	158
Gráfico 15 – Dados de fala: por geração – Dessonorização – Zona de Localização.....	160
Gráfico 16 – Dados de fala: crianças – Neutralização.....	161
Gráfico 17 – Dados de fala: por geração – Neutralização.....	163
Gráfico 18 – Neutralização: grupo geracional.....	164
Gráfico 19 – Dados de fala: por geração – Neutralização – Sexo.....	166
Gráfico 20 – Dados de fala: neutralização – Zona de Localização.....	169
Gráfico 21 – Dados de fala: crianças – Potencialização.....	170
Gráfico 22 – Dados de escrita: ditados – frequência global.....	178
Gráfico 23 – Dados de escrita: histórias – frequência global.....	178
Gráfico 24 – Dados de escrita: ditados x histórias – Tipo de Processo Latente....	180
Gráfico 25 – Dados de escrita: ditados – Sonorização.....	181
Gráfico 26 – Dados de escrita: histórias – Sonorização.....	182
Gráfico 27 – Dados de escrita: ditados – Dessonorização.....	187
Gráfico 28 – Dados de escrita: histórias – Dessonorização.....	188
Gráfico 29 – Dados de escrita: crianças – Neutralização.....	194
Gráfico 30 – Dados de escrita: Potencialização.....	199
Gráfico 31 – Dados de escrita: frequência global.....	209
Gráfico 32 – Dados de escrita: Tipo de Processo Latente (monolíngues X bilíngues).....	210
Gráfico 33 – Dados de escrita: Sonorização.....	212
Gráfico 34 – Dados de escrita: Sonorização – Posição na Palavra Morfológica (monolíngues x bilíngues).....	214
Gráfico 35 – Dados de escrita: Sonorização – Tonicidade (monolíngues x bilíngues).....	215
Gráfico 36 – Dados de escrita: Sonorização – Classe de Segmento (monolíngues x bilíngues).....	216
Gráfico 37 – Dados de escrita: Sonorização – Sexo (monolíngues X bilíngues)....	218

Gráfico 38 – Dados de escrita: Sonorização – Escolaridade (monolíngues X bilíngues).....	218
Gráfico 39 – Dados de escrita: Dessonorização.....	219
Gráfico 40 – Dados de escrita: Dessonorização – Posição na Palavra Morfológica (monolíngues X bilíngues).....	221
Gráfico 41 – Dados de escrita: Dessonorização – Tonicidade (monolíngues X bilíngues).....	222
Gráfico 42 – Dados de escrita: Dessonorização – Classe de Segmento (monolíngue X bilíngues).....	223
Gráfico 43 – Dados de escrita: Dessonorização – Sexo (monolíngues X bilíngues).....	225
Gráfico 44 – Dados de escrita: Dessonorização – Escolaridade (monolíngues X bilíngues).....	225
Gráfico 45 – Dados de escrita: Neutralização.....	227
Gráfico 46 – Dados de escrita: Neutralização – Tonicidade (monolíngues X bilíngues).....	229
Gráfico 47 – Dados de escrita: Neutralização – Sexo (monolíngues X bilíngues).....	230
Gráfico 48 – Dados de escrita: Neutralização – Escolaridade (monolíngues X bilíngues).....	231
Gráfico 49 – Dados de fala: Neutralização – crianças da zona rural.....	242
Gráfico 50 – Dados de fala: Neutralização – crianças da zona urbana.....	242
Gráfico 51 – Dados de fala: Neutralização – pais da zona rural.....	243
Gráfico 52 – Dados de fala: Neutralização – pais da zona urbana.....	244
Gráfico 53 – Dados de fala: Neutralização – avós da zona rural.....	245
Gráfico 54 – Neutralização: grupo geracional X sexo.....	247
Gráfico 55 – Neutralização: sexo X zona de localização.....	248
Gráfico 56 – Dessonorização: grupo geracional X zona de localização.....	250
Gráfico 57 – Neutralização: grupo geracional X zona de localização.....	250
Gráfico 58 – Dados de fala: grupo geracional (zona rural) X tipo de processo.....	255
Gráfico 59 – Dados de fala: grupo geracional (zona urbana) X tipo de processo..	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vogais do Português.....	24
Quadro 2 – Consoantes do Português.....	25
Quadro 3 – Matriz fonológica.....	26
Quadro 4 – Inventário fonológico das consoantes do Hunsrückisch segundo Altenhofen (1996).....	29
Quadro 5 – Proposta de consoantes para a escrita do HR segundo Altenhofen et al. (2007).....	30
Quadro 6 – Comparação entre o inventário fonológico das consoantes do Hunsrück (ALTENHOFEN, 1996) e a proposta de consoantes para a escrita do HR (ALTENHOFEN ET AL. 2007).....	31
Quadro 7 – Consoantes do Hunsrik.....	32
Quadro 8 – Fonemas oclusivos do Hunsrückisch segundo Altenhofen (1996).....	33
Quadro 9 – Consoantes oclusivas do Hunsrik segundo Wieseemann (2008).....	36
Quadro 10 – Fonemas fricativos do Hunsrückisch segundo Altenhofen (1996)...	40
Quadro 11 – Consoantes fricativas do Hunsrik segundo Wieseemann (2008).....	41
Quadro 12 – Relações biunívocas: um grafema para cada fonema.....	63
Quadro 13 – Relações múltiplas: um grafema representando vários fonemas, de acordo com a posição.....	64
Quadro 14 – Relações múltiplas: um fonema representado por vários grafemas.	64
Quadro 15 – Tipos de falhas na escrita infantil.....	66
Quadro 16 – Classificação de erros ortográficos segundo Carraher (1990, p. 114-122).....	68
Quadro 17 – Tipos de erros ortográficos conforme Damke (1988).....	73
Quadro 18 – Etapas da coleta de dados.....	118
Quadro 19 – Constituição das células da amostra referente às crianças bilíngues	120
Quadro 20 – Distribuição numérica dos informantes por zona de localização.....	120
Quadro 21 – Modelo de codificação.....	138
Quadro 22 – Dados de fala: crianças – síntese.....	176
Quadro 23 – Dados de escrita - ditados: síntese.....	206
Quadro 24 – Trocas por Tipo de Processo: monolíngues x bilíngues.....	211
Quadro 25 – Rede de relações da zona rural.....	252
Quadro 26 – Rede de relações da zona urbana.....	257
Quadro 27 – Frequências das ligações nas redes da zona rural.....	254
Quadro 28 – Frequências das ligações na rede da zona urbana.....	259

LISTA DE ABREVIATURAS

PB – Português Brasileiro

HR – Hunsrückisch

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PORTUGUÊS BRASILEIRO E HUNSRÜCKISCH: FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA	23
1.1 O SISTEMA FONOLÓGICO DO PORTUGUÊS.....	24
1.2 O SISTEMA FONOLÓGICO DO HUNSRÜCKISCH.....	28
1.3 AS CONSOANTES DO PB E HR: FONÉTICA E FONOLOGIA.....	32
1.3.1 As Consoantes Oclusivas do PB e do HR.....	33
1.3.2 As Consoantes Fricativas do PB e do HR.....	39
1.3.3 Os Róticos do PB e do HR.....	42
2. AQUISIÇÃO DA ESCRITA	51
2.1 ESCRITA, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ORALIDADE.....	51
2.2 SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PB E TIPOLOGIA DE ERROS DE ORTOGRAFIA.....	61
2.2.1. Categorizações de erros ortográficos.....	65
3. BILINGUISMO	77
3.1 BILÍNGUE E BILINGUISMO: DEFINIÇÃO.....	78
3.1.1 Categorias de Bilinguismo Infantil.....	81
3.2 BILINGUISMO E REDES SOCIAIS.....	88
3.3 BILINGUISMO E INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS	91
3.3.1 Influências interlinguísticas fonético-fonológicas e grafo-fônico-fonológicas.....	95
3.3.2 Processos Fonológicos.....	97
3.3.2.1 (Des)Sonorização.....	100
3.3.2.2 Neutralização.....	106
3.3.2.3 Potencialização.....	109
4. METODOLOGIA	113
4.1 A CIDADE DE MORRO REUTER.....	113
4.2 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO.....	118
4.3 INFORMANTES.....	118
4.4 INSTRUMENTOS.....	121
4.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados de Fala – Crianças.....	122
4.4.2 Instrumento de Coleta de Dados de Escrita – Crianças.....	124
4.4.3 Instrumento Referente ao Teste de Reconhecimento de Sons - Crianças.....	125
4.4.4 Instrumento Referente ao Teste de Conhecimento Ortográfico - Crianças.....	127
4.4.5 Instrumento de Coleta de Dados de Fala – Informantes Adultos.....	128
4.5 COLETA DE DADOS.....	129
4.6 VARIÁVEIS OPERACIONAIS.....	130
4.6.1 Variável Dependente.....	131
4.6.2 Variáveis Independentes.....	131

4.6.2.1 Variáveis Independentes Linguísticas.....	132
4.6.2.2 Variáveis Independentes Sociais.....	135
4.7 CODIFICAÇÃO DOS DADOS.....	138
4.8 INSTRUMENTO ESTATÍSTICO: GOLDVARB X.....	139
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	142
5.1 RESULTADOS REFERENTES ÀS AMOSTRAS DE FALA.....	142
5.1.1 Amostras de Fala – Panorama Geral.....	143
5.1.2 Amostra de Fala – Tipo de Processo Latente.....	146
5.1.2.1 Sonorização.....	146
5.1.2.1.1 Sonorização – Variáveis Linguísticas.....	149
5.1.2.2 Dessonorização.....	152
5.1.2.2.1 Dessonorização – Variáveis Linguísticas.....	156
5.1.2.2.2 Dessonorização – Variáveis Sociais.....	159
5.1.2.3 Neutralização.....	161
5.1.2.3.1 Neutralização – Variáveis Sociais.....	165
5.1.2.4 Potencialização.....	169
5.1.2.4.1 Potencialização – Variável Linguística.....	171
5.1.2.4.2 Potencialização – Variável Social.....	171
5.1.3 Amostras de Fala: Testes de Reconhecimento dos Sons.....	173
5.1.4 Síntese da Análise das Amostras de fala.....	174
5.2 RESULTADOS REFERENTES À AMOSTRA DE ESCRITA.....	177
5.2.1 Amostras de Escrita – Panorama Geral.....	177
5.2.2 Amostra de Escrita – Tipo de Processo Latente.....	180
5.2.2.1 Sonorização.....	181
5.2.2.1.1 Sonorização – Variáveis Linguísticas.....	183
5.2.2.2 Dessonorização.....	187
5.2.2.2.1 Dessonorização – Variáveis Linguísticas.....	189
5.2.2.2.2 Dessonorização – Variáveis Sociais.....	190
5.2.2.3 Neutralização.....	194
5.2.2.3.1 Neutralização – Variável Linguística.....	195
5.2.2.3.2 Neutralização – Variáveis Sociais.....	196
5.2.2.4 Potencialização.....	198
5.2.2.4.1 Potencialização – Variável Linguística.....	200
5.2.2.4.2 Potencialização – Variável Social.....	202
5.2.3 Amostra de Escrita: Testes de Conhecimento Ortográfico.....	203
5.2.4 Síntese da Análise das Amostras de Escrita.....	205
5.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – AMOSTRA DE ESCRITA DAS CRIANÇAS MONOLÍNGUES.....	207
5.3.1 Amostra de Escrita – Panorama Geral	208
5.3.2 Amostra de Escrita – Tipo de Processo Latente.....	210
5.3.2.1 Amostra de Escrita: Sonorização.....	212
5.3.2.1.1 Variáveis Linguísticas.....	213
5.3.2.1.2 Variáveis Sociais.....	216
5.3.2.2 Amostra de Escrita: Dessonorização.....	219
5.3.2.2.1 Variáveis Linguísticas.....	220
5.3.2.2.2 Variáveis Sociais.....	223
5.3.2.1 Dados de Escrita: Neutralização.....	226
5.3.2.3.1 Variável Linguística.....	228

5.3.2.3.2 Variáveis sociais.....	229
5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	262
REFERÊNCIAS.....	270
APÊNDICES.....	287
ANEXO.....	368

INTRODUÇÃO

Ser bilíngue é hoje motivo de orgulho para muitas crianças da cidade de Morro Reuter, RS, que, além do português, falam o *Hunsrückisch*¹, trazido ao Brasil pelos imigrantes alemães a partir de 1824. O mesmo orgulho é sentido por seus avós, pais e professores, os quais acreditam que falar duas línguas possibilita novos horizontes às crianças e aumenta suas chances no mercado de trabalho no futuro. Contudo, embora valorizem a fala bilíngue e lutem pela manutenção dessa língua de imigração, muitos pais e professores acreditam que falar *hunsrückisch* interfere na aprendizagem do português (doravante PB) porque as crianças fazem trocas na fala, as quais acreditam advir de influências interlinguísticas do *Hunsrückisch* (doravante HR) no PB e porque apresentam erros de ortografia em decorrência das trocas realizadas na fala.

A preocupação com a ortografia é ainda uma questão central nas escolas em geral, pois os professores partem da hipótese de que escrever bem significa escrever sem erros de ortografia. Essa noção de escrita, segundo Zorzi (1998), pressupõe que alfabetizar corresponda a ensinar a criança a codificar sons em letras. Assim, para aprender a ler e escrever, ou seja, para alfabetizar-se, a criança precisa aprender as correspondências entre fonemas e grafemas e, para escrever bem, precisa “ouvir” e falar bem.

É nessa concepção de alfabetização que muitos pais e professores se baseiam quando acreditam que a única causa para as dificuldades de alfabetização e para os erros de ortografia de crianças bilíngues, falantes do PB e do HR, sejam as influências interlinguísticas do HR em sua produção oral em PB.

Aprender a escrever, entretanto, não se reduz à associação entre sons e letras ou à memorização de palavras, mas, conforme Ferreiro e Teberosky (1986), resulta de um processo de construção. Dessa forma, segundo as pesquisadoras, o erro ortográfico faz parte da construção da escrita de qualquer criança na fase inicial de aquisição, uma vez que todas tendem a escrever como falam.

A tese de que as crianças representam na escrita os próprios sons da fala é questionada por Abaurre (1999), para quem a escrita nem sempre representa a

¹ Neste trabalho, considera-se o *Hunsrückisch* como uma língua de imigração e não como um dialeto, em consonância com a política linguística atual. Esse conceito, segundo Altenhofen (2007), deve-se ao fato de o *Hunsrückisch* originar-se de outro país e por ser uma língua minoritária no Brasil.

forma como a criança fala, mas reflete a forma como pensa sobre a estrutura da língua que fala e sobre sua representação na escrita. Além disso, de acordo com Faraco (2012), o português é uma língua alfabética com memória etimológica, o que significa que a língua, muitas vezes, toma como critério para fixar a forma de escrita, além das unidades sonoras que a compõem, também sua origem. Logo, para aprender a escrever, não é suficiente reconhecer a relação grafema-fonema.

Para compreender a escrita inicial das crianças é preciso considerar, contudo, segundo Mezzomo, Boli Mota e Dias (2010), que existe uma relação entre a oralidade e escrita, porque as operações de processamento da escrita baseiam-se, inicialmente, na estrutura fonológica da língua. Dessa forma, alterações fonológicas presentes na fala podem influenciar diretamente a escrita, de forma que uma criança que realiza trocas de fonemas em sua fala poderá ter problemas na conversão grafema-fonema, o que dificultará a aquisição da escrita.

Sendo assim, indivíduos bilíngues poderão ter dificuldades em sua escrita inicial em decorrência de influências interlinguísticas de ordem fonético-fonológica, pois, conforme Martins (2008), é difícil formar um bilíngue sem marcas de misturas entre sistemas linguísticos, mesmo que o indivíduo seja altamente proficiente nas duas línguas. Segundo Ellis (2008), quando o sujeito aprende uma segunda língua, já possui um sistema neurolinguístico bem estruturado referente à língua materna, ao qual recorre sempre que necessário, de forma a utilizar os dois sistemas a serviço de funcionalidades comunicativas ou discursivas.

É nesse contexto que surge esta pesquisa², cujo tema central são as influências interlinguísticas que envolvem consoantes oclusivas, fricativas e o grupo dos róticos do PB na fala e escrita de crianças bilíngues, falantes do HR e do PB, em fase de aquisição da escrita, das zonas rural e urbana da cidade de Morro Reuter/RS.

Desse tema decorrem duas questões de pesquisa:

- em que medida a criança em fase de aquisição da escrita apoia-se em sua própria fala ao escrever?
- o bilinguismo é a única causa para as trocas ortográficas verificadas entre crianças bilíngues?

² O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS sob o registro CEP 11/05367 em 19.10.2011, (ANEXO A).

Para contribuir com a discussão relativa a essas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as trocas de consoantes oclusivas, fricativas e róticas, com o intuito de identificar, na fala e na escrita de crianças bilíngues (falantes do HR e do PB), os processos de a) **sonorização**, que se caracteriza pela troca de fonemas desvozeados pelos seus correspondentes vozeados, como na troca de /p/ por /b/, /t/ por /d/, /k/ por /g/, /f/ por /v/, /s/ por /z/, /ʃ/ por /ʒ/ (como na produção de [ˈbasarɔ] para *pássaro*; de [dadaˈruga] para *tartaruga*; de [gaˈbide] para *cabide*; de [ˈvoto] para *foto*; de [kaˈroza] para *carroça*; [ˈʒave] para *chave*) e pela troca de grafemas que representam fonemas desvozeados por grafemas que representam seus correspondentes vozeados; b) **dessoronização**, caracterizado pela troca de fonemas vozeados pelos seus correspondentes desvozeados, como a troca de /b/ por /p/, de /d/ por /t/, de /g/ por /k/, /v/ por /f/, /z/ por /s/ ou /ʒ/ por /ʃ/ (como na produção de [poˈneka] para *boneca*; [ˈtado] para *dado*; de [ˈkato] para *gato*; de [ˈfela] para *vela*; de [sumˈbi] para *zumbi*, e [ˈaːnela] para *janela*) e de grafemas que representam fonemas vozeados por grafemas que representam seus correspondentes desvozeados; c) **neutralização**, como na troca de r-forte (/R/) por r-fraco (/r/) na fala (como na produção de [ˈrato] para *rato*) e na troca do dígrafo ‘rr’ pelo grafema ‘r’ (como na escrita de ‘caroça’ para *carroça*); e d) **potencialização**, como na troca de r-fraco por r-forte (como em [baˈrrata] para *barata*) e na troca do grafema ‘r’ pelo dígrafo ‘rr’ (como na escrita de ‘carrona’ para *carona*).

Além disso, pretende-se identificar o papel de contextos linguísticos e também a influência do tempo de escolaridade, do sexo e da zona de moradia dos informantes (rural e urbana) em cada um dos processos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, parte-se da hipótese geral, segundo Kato (1990), de que as crianças, em fase de aquisição da escrita, inicialmente, buscam apoio na oralidade. Assim, trocas de fonemas na fala de crianças bilíngues podem refletir-se na escrita, o que foi verificado em estudos realizados por Prade (2003), Schneider (2007), Nunes, Perske e Ferreira-Gonçalves (2009) e Gewehr-Borella (2010).

Pressupõem-se, também, que

- as influências interlinguísticas do HR na produção em PB de falantes bilíngues (HR-PB), tanto na fala como na escrita, diminuem com a escolarização.

Essa hipótese está embasada em estudos como os de Carraher (1985), Perfetti (1997), Zorzi (1998), Cagliari (2002) e Moraes (2005), os quais verificaram que trocas de fonemas e de grafemas diminuem com o avanço da escolaridade.

- as crianças do sexo feminino apresentem menos influências interlinguísticas do HR em sua produção em PB, tanto na fala quanto na escrita, do que as do sexo masculino, uma vez que, de acordo com pesquisa realizada por Lasch, Mota e Cielo (2008), as meninas bilíngues apresentam maior habilidade na realização de tarefas de consciência fonêmica do que os meninos. Segundo as pesquisadoras, as habilidades de consciência fonêmica estão diretamente relacionadas ao domínio do código linguístico e as meninas parecem ter um desenvolvimento mais rápido desse código do que os meninos, de acordo com Andreatza-Balestrin (2007).

- crianças da zona rural, que estejam mais expostas a um *input* bilíngue e que falam com frequência o HR ou alternam entre o uso do HR e do PB em seu dia a dia, apresentam mais influências interlinguísticas do HR em sua produção oral no PB e, conseqüentemente, em sua escrita em PB, do que crianças bilíngues residentes na zona urbana, as quais interagem menos com o HR. A frequência menor de trocas por parte de moradores de zonas urbanas em relação a moradores de zonas rurais foi verificada em estudos realizados por Spessato (2001) e Gewehr-Borella (2010), para quem quanto mais bilíngue for a criança, mais trocas ela fará no PB, tanto na fala quanto na escrita.

- os processos fonético-fonológicos mais frequentes na produção oral em PB de falantes bilíngues (PB-HR) advindas de influências interlinguísticas do HR sejam os processos de **neutralização** e **dessonorização**, porque, no HR, segundo Wiese (1996), só existe o r-fraco e porque, de acordo com Wiesemann (2008), os fonemas vozeados são raros. A frequência maior desses processos na fala de bilíngues já foi verificada por Nunes, Perske e Ferreira Gonçalves (2009), Schneider (2007) e Gewehr-Borella (2010).

- os processos de **neutralização** e **dessonorização** sejam frequentes também na escrita, este, de acordo com Cagliari (2002), em decorrência da dessonorização resultante da “escrita em silêncio”; aquele, porque envolve a aprendizagem de uma regra de ortografia, uma vez que, em português, há duas representações diferentes para o r-forte (‘r’ em início de palavra e entre consoante e vogal e ‘rr’ entre vogais), o que será investigado, também, a partir de uma amostra

de escrita de 36 informantes monolíngues de uma escola de Novo Hamburgo, pois acredita-se que as dificuldades ortográficas de crianças bilíngues sejam diferentes das de monolíngues e que as bilíngues realizem mais trocas que as monolíngues.

- as trocas de fonemas e grafemas na fala e na escrita de crianças bilíngues (falantes do PB e do HR), ocorram em *onset* absoluto (início de palavra) e em *onset* medial (meio de palavra), como foi verificado por Nunes, Perske e Ferreira-Gonçalves (2009) e Gewehr-Borella (2010), as quais encontraram trocas nessas posições em suas pesquisas com bilíngues; e, no que tange à tonicidade, ocorrem em sílabas tônicas ou pré-tônicas, em conformidade com o que foi verificado nos estudos realizados por Consoni e Ferreira Neto (2002) com crianças monolíngues.

Nessa perspectiva, este trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se o sistema fonológico do PB, a partir do pressuposto estruturalista de Mattoso Câmara Jr. (1976) e o sistema fonológico do HR, segundo Altenhofen (1996), em comparação com duas propostas de escrita para esta mesma língua, a de Altenhofen et al. (2007) e a de Wiesemann (2008).

No segundo capítulo, discute-se o processo de aquisição da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1986), com uma revisão dos processos por Cardoso-Martins e Corrêa (2008), e também a consciência fonológica. Neste mesmo capítulo, apresenta-se, também, o sistema ortográfico do português e uma revisão a respeito das tipologias de erros ortográficos já propostas.

Para dar continuidade ao trabalho, no terceiro capítulo, são discutidas as definições de bilinguismo oferecidas pela literatura, com foco na questão do bilinguismo infantil, a partir de Romaine (1995) e Martins (2008). Aborda-se, ainda, neste capítulo, a questão das transferências linguísticas fonético-fonológicas, com base em Weinreich (1974), Schlatter (1987), Zimmer, Finger e Scherer (2008), e as influências grafo-fonético-fonológicas, com base em Kuhl (1993), Best (1995), Zimmer (2004) e Gewehr-Borella (2010).

No Capítulo 4, aborda-se a Metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Para tanto, apresenta-se um breve histórico da cidade de Morro Reuter. Na sequência, são descritas as etapas do trabalho de campo, a amostra analisada e os instrumentos utilizados para a coleta das amostras de fala e de escrita das crianças e de fala dos informantes adultos. Apresentam-se as variáveis operacionais, linguísticas e sociais, elencadas para a discussão das amostras de fala e escrita coletadas e o instrumento *Goldvarb X*, selecionado para a computação

estatísticas dos dados de fala e de escrita representativos das crianças bilíngues, e dos dados de fala representativos de seus pais e avós.

Para finalizar, no Capítulo 5, apresentam-se e discutem-se os resultados relativos à amostra de fala representativa das crianças bilíngues, a partir de um paralelo com os resultados obtidos para as amostras de fala de seus pais e avós e os resultados da análise da amostra de dados de escrita relativa às crianças bilíngues, em comparação aos resultados da amostra de escrita das crianças monolíngues.

Seguem-se as considerações finais, as referências, os apêndices e o anexo.

1 PORTUGUÊS BRASILEIRO E HUNSRÜCKISCH: FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA

A aprendizagem da língua escrita é diferente da aquisição da fala. Enquanto para aprender a falar e a compreender a linguagem oral não são necessários conhecimentos conscientes sobre a estrutura formal (fonológica e sintática) da língua nem sobre as regras de funcionamento dessas estruturas, bastando a criança estar em contato com falantes de uma língua, para aprender a escrever a criança precisa apropriar-se do sistema alfabético, precisa compreender que as letras representam fonemas da língua, segundo Teberosky e Colomer (2003).

Para compreender o funcionamento do sistema alfabético, segundo Byrne e Fielding-Barnley (1989), são necessários três fatores:

1. consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas;
2. consciência de que as mesmas unidades se repetem em palavras diferentes;
3. conhecimento das regras de correspondência grafema-fonema.

No que tange ao ensino, consoante Tasca (2002), as relações entre fala e escrita passaram a ser melhor compreendidas a partir de pesquisas sociolinguísticas após a década de 1970, cujos resultados levaram à compreensão de que é necessário entender como funciona a língua oral para poder explicar o funcionamento da escrita nos primeiros anos escolares. Nesse sentido, pode-se dizer que hoje seja consenso de que há três componentes envolvidos no aprendizado da escrita, de acordo com a mesma autora: “um sistema de unidades fonológicas, um sistema de unidades gráficas e um sujeito que estabelece relações entre os dois sistemas” (TASCA, 2002, p.31). Sendo assim, para compreender o processo de aquisição da escrita alfabética das crianças bilíngues em estudo, é preciso compreender também os sistemas fonológicos do PB e do HR.

Em função disso, apresentam-se, neste capítulo, na seção 1.1, o sistema fonológico do português, a partir do sistema de traços proposto por Chomsky e Halle (1968); na seção 1.2, o sistema fonológico do HR, segundo Altenhofen (1996) e duas propostas de ortografia para esta mesma língua, a de Altenhofe et al. (2007) e

a de Wieseemann (2008); na seção 1.3, um paralelo entre os dois sistemas, com destaque para distanciamentos e aproximações.

1.1 O SISTEMA FONOLÓGICO DO PORTUGUÊS

O sistema fonológico do português brasileiro é composto por sete vogais e dezenove consoantes. O sistema vocálico organiza-se de forma triangular, segundo Mattoso-Câmara (1976, p.31), como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 – Vogais do Português

	anteriores	central	posteriores	
Altas	/u/		/i/	
médias	/o/		/e/	(2º grau)
médias	/ɔ/		/ɛ/	(1º grau)
Baixa		a		
	posteriores	central	anteriores	

Fonte: Mattoso Câmara Jr. (1976, p.41)

Esse sistema, contudo, não é uniforme, podendo haver uma redução do número de vogais em posição átona em função da neutralização, conceito proposto por Trubetzkoy (MATTOSO-CÂMARA, 1976, p.33) e entendido como a supressão da oposição entre dois fonemas em determinados contextos. Sendo assim, em língua portuguesa, verifica-se que a neutralização é responsável pela redução do número de fonemas nas posições pré-tônica (para /u/, /o/, /a/, /e/, /i/), pós-tônica não final (para /u/, /a/, /e/, /i/) e pós-tônica final (para /u/, /a/, /i/).

A distribuição dos segmentos consonantais do português, de acordo com o modo de articulação, o ponto de articulação e a sonoridade, pode ser vista no Quadro 2.

Quadro 2 – Consoantes do Português

	oclusivas		fricativas		nasais	laterais	vibrantes
	surda	sonora	surda	sonora			
Labiais	p	b	f	v	m		
Dentais	t	d	s	z	n	l	r
Velopalatais	k	g	ʃ	ʒ	ɲ	ʎ	r

Fonte: Mattoso Câmara Jr. (1976, p.49)

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1976, p.48), contudo, o número de fonemas consonantais varia em função da posição silábica das consoantes na palavra. Na posição pré-vocálica, por exemplo, em que ocorre uma fase inicial de desobstrução da passagem do ar, podem aparecer 16 fonemas consonantais: /p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/ /f/ /v/ /s/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /m/ /n/ /l/ /r/, ou seja, os fonemas /r/ /ɲ/ /ʎ/ não ocorrem nesse contexto. Na posição intervocálica, em que as consoantes, por estarem em meio a vogais possuem uma articulação enfraquecida, propiciando o aparecimento de alofones posicionais das não intervocálicas, podem aparecer os 19 fonemas consonantais. Nesse caso, as consoantes também são responsáveis por separar as sílabas. Na posição pós-vocálica, aparecem somente os fonemas /S/ /N/ /l/ /R/.

Os segmentos, entretanto, não constituem as unidades mínimas distintivas do sistema, como propôs Bloomfield (1933), pois podem ser decompostos em unidades menores denominadas traços distintivos, de caráter articulatório ou acústico.

Os traços constituem os segmentos tanto no nível fonético quanto no fonológico. No nível fonético, são escalas que admitem um número fixo de valores, relacionados, segundo Matzenauer e Miranda (2010, p.382), a “aspectos independentemente controláveis do evento da fala (continuum de nasalidade, de sonoridade, por exemplo)”. No nível fonológico, são responsáveis pelas relações de contraste contidas no sistema fonológico da língua. Segundo Bisol (2005, p.17), nesse nível, os traços são marcadores classificatórios abstratos, que identificam os itens lexicais da língua, captando os contrastes fonológicos”.

O sistema de traços distintivos mais usado é o proposto por Chomsky e Halle (1968), em *The Sound Pattern of English*, baseado nos trabalhos de Jakobson,

Fant e Halle (1952) e Jakobson e Halle (1956), por apresentar uma descrição simplificada e por ter como base de descrição as características articulatórias dos segmentos das línguas naturais.

No modelo de Chomsky e Halle (1968), os traços são binários por terem função classificatória e distintiva. Isso significa que, conforme Bisol (2005, p. 17), “cada traço é definido por dois pontos na escala física, representando um a presença, o outro, a ausência da propriedade”. Sendo assim, o traço da “sonoridade” pode ser representado, no nível fonológico, apenas por dois valores: [+ voz] e [- voz]. Dos fonemas que interessam a este trabalho, são [+ voz] os fonemas /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/, assim considerados por apresentarem vibração das pregas vocais em sua produção; são [- voz], por outro lado, os fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/, que não apresentam vibração das pregas vocais em sua produção. Considerando as matrizes fonológicas dos pares de fonemas /p,b/, /t,d/, /k,g/, /f,v/, /s,z/ e /ʃ,ʒ/, foco deste estudo, que podem ser visualizadas no Quadro 3, verifica-se que o traço de sonoridade é a única distinção entre eles. Já com relação aos róticos, também foco deste estudo, dois traços caracterizam a distinção entre o r-forte e o r-fraco, a saber, anterior e coronal: enquanto r-fraco caracteriza-se como [+anterior, + coronal], o r-forte apresenta o valor negativo para ambos os traços.

Quadro 3 – Matriz fonológica

	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	ʃ	ʒ	m	n	ɲ	l	ʎ	r	R
Soante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Cont.	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+
Ant.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-
Cor.	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-
Son.	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Nas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
Lat.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-

Fonte: Callou e Leite (2003, p. 74)

A troca de fonemas que se distinguem apenas pelo traço de sonoridade é comum durante a aquisição da língua oral, de acordo com Hernandorena (2001). Na aquisição do português, esse tipo de substituição é considerado padrão, segundo a mesma pesquisadora, tanto por causa da alta frequência como pela presença persistente, já que as trocas ocorrem em diversas faixas etárias, como verificou em pesquisa realizada com crianças entre 3 e 8 anos, a qual mostrou que 100% dos

sujeitos até 3 anos e 95% dos sujeitos até os 8 anos apresentam uma ou mais dessas substituições (HERNADORENA, 2001, p.155).

A escrita de uma letra por outra, contudo, nem sempre decorre do fato de o sistema fonológico não estar plenamente estabelecido, pois pode estar relacionada à multiplicidade de representações de alguns fonemas. Essas múltiplas representações de um único elemento fônico têm origem, na maioria das vezes, na etimologia das palavras, desconhecida das crianças em fase de alfabetização. Em função disso, apesar de demonstrar domínio da organização do sistema fonológico do PB, uma vez que evidencia estar diante de uma fricativa palatal sonora /ʒ/ ou de uma fricativa surda /ʃ/, por exemplo, uma criança pode não saber se deve usar **g** ou **j**, **x** ou **ch**, respectivamente. Fenômenos desse tipo não resultam de questões de ordem fonológica, mas estão relacionadas às regras ortográficas (conforme seção 2.1, Capítulo 2, adiante).

Convém destacar ainda as chamadas “convenções de marcação”, introduzidas por Chomsky e Halle (1968), em sua teoria, para avaliar o “conteúdo intrínseco” dos traços. Segundo essas convenções, a marcação de um traço depende da co-ocorrência desse traço com outro(s). A marcação, na aquisição, é vista como parte de uma teoria fonológica geral, que possibilita apreender as generalizações linguisticamente significativas que caracterizam os sistemas de sons.

Nessa perspectiva, afirma-se que as crianças, geralmente, adquirem primeiro os sons não marcados e, depois, os marcados. Sendo assim, os fonemas [-voz], por exemplo, seriam adquiridos antes dos [+voz], o que poderia indicar que, em caso de dúvida entre o uso de um segmento vozeado ou desvozeado, a criança, em fase de aquisição, optaria pelo uso do [-voz], como em [ˈsepɐ] para *zebra* (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991).

Nesse sentido, o emprego de um segmento em lugar de outro, como em [taˈpɛw] para *chapéu*, durante os estágios de desenvolvimento, deve ser entendido como a não aquisição do valor fonológico de traço(s), porque, conforme Matzenauer e Miranda (2010, p.386), tomando-se como base a Teoria Autossegmental, “o processo de aquisição de segmentos pode ser entendido como a ativação gradual de traços na estrutura interna dos segmentos”. Dessa forma, o emprego do plosivo /t/ em lugar do fricativo /ʃ/ é visto, de acordo com as mesmas pesquisadoras,

como evidência do não emprego da oposição fonológica determinada pelo traço [+contínuo], em co-ocorrência com o traço [-soante]. [...] entende-se que a criança ainda não ligou o traço [±contínuo], com o valor fonológico, à estrutura interna dos segmentos, já que é esse traço que contrasta plosivas e fricativas (MATZENAUER; MIRANDA, 2010, p.387).

No que tange ao rótico, embora o fonema não marcado seja o coronal (/r/), cujo ponto de articulação é o mais frequente nas línguas, o rótico adquirido primeiro, de acordo com Hernandorena e Lamprecht (1997), é o /R/. A aquisição anterior do /R/ em relação ao /r/ evidencia, para Miranda (1996), que as crianças lidam de maneiras distintas com os róticos. Isso posto, como este trabalho investiga a escrita de crianças bilíngues, falantes do PB e do HR, apresenta-se, na sequência, o sistema fonológico do Hunsrückisch, língua de imigração, falada pelos informantes desta pesquisa ao lado do português.

1.2 O SISTEMA FONOLÓGICO DO HUNSRÜCKISCH

O sistema fonológico do HR que será apresentado neste trabalho foi descrito por Altenhofen (1996, p. 336), a partir da variante falada em sua cidade natal (Harmonia/RS)³, que equivale, dessa forma, a sua própria competência como falante desta língua de imigração. Essa descrição é pertinente para este trabalho em função das semelhanças entre a variante descrita pelo referido pesquisador e a falada pelos informantes desta pesquisa.

O inventário fonológico das vogais do HR organiza-se de forma semelhante ao do PB com sete vogais. Contempla, contudo, sete vogais breves /a, e, ε, i, o, ɔ, u/, como em 'kalt' (frio), 'Fest' (festa), 'lenne' (aprender), 'bringe' (trazer), 'Stross' (garganta), 'honn' (ter), 'uff' (sobre); e sete vogais longas /a:, e:, ε:, i:, o:, ɔ:, u:/, como em 'Taach' (dia), 'Lewe' (vida), 'schmeere' (esfregar), 'lieb' (querido), 'gros' (grande), 'Tooch' (dia), 'kluch' (inteligente) (ALTENHOFEN ET AL., 2007, p. 79-83) .

O inventário fonológico consonantal do HR, proposto por Altenhofen (1996, 343), compõe-se de 20 fonemas consonantais, como mostra o Quadro 4.

³ Tal esclarecimento, segundo o pesquisador (ALTENHOFEN, 1996, p. 336), necessita ser feito em função da constituição diversificada do HR e de sua alta variabilidade, o que pode resultar em um inventário fonológico diferente por local de constituição do HR.

Quadro 4: Inventário fonológico das consoantes do Hunsrückisch segundo Altenhofen (1996)

/b/	/d/	/g/	/l/	/j/
/p ^h /	/t ^h /	/k ^h /	/r/	
/v/				
/f/	/s/	/ʃ/	/x, ç/	
/h/				
/w/				
/m/	/n/	/ŋ/		

Fonte: Altenhofen (1996, p. 343)

No que se refere à posição que esses fonemas consonantais podem ocupar nas palavras (pré-vocálica, intervocálica e pós-vocálica), há uma relativa correspondência entre o HR e o PB nas posições pré-vocálica e intervocálica. Na posição pós-vocálica, contudo, o HR apresenta maiores possibilidades de ocorrência do que o PB, pois, enquanto no PB podem ocorrer fonemas vibrantes, sibilantes, laterais, nasais e os fricativos surdos [s] e [ʃ], nessa posição, no HR, podem ocorrer, além desses, também os fonemas oclusivos surdos /p, k, t,/ e os fricativos surdos /f, ʃ, s/.

Não se verifica, contudo, uma correspondência biunívoca total entre esse inventário fonológico e o conjunto de grafemas propostos para orientar a escrita do HR, apresentada por Altenhofen et al. (2007)⁴. Os grafemas consonantais do HR, segundo essa proposta, podem ser visualizados no Quadro 5.

⁴ O HR é uma variedade essencialmente falada, segundo os mesmos autores, e não possuía, até então, um registro sistematizado.

Quadro 5 – Proposta de consoantes para a escrita do HR segundo Altenhofen et al. (2007)

Grafemas Consonantais	Exemplos
J	<i>jedes Johr</i> ‘todos os anos’
z (em sílaba tônica)	<i>zackre</i> ‘arar’
tz (em posição pós-tônica)	<i>Katz</i> ‘gato’
S	<i>sauwer</i> ‘limpo’
W	<i>Wasser</i> ‘água’
V	<i>Vater</i> ‘pai’
F	<i>finne</i> ‘achar’
p (por tradição + com aspiração)	<i>Pans</i> ‘barriga’
b (sem aspiração)	<i>bettle</i> ‘pedir esmola’
t (por tradição + com aspiração)	<i>toofe</i> ‘batizar’
d (sem aspiração)	<i>dumm</i> ‘bobo’
G	<i>gewinne</i> ‘ganhar’
ng	<i>lang</i> ‘por muito tempo’
nk	<i>Bank</i> ‘banco’
ck	<i>Mick</i> ‘mosca’
K	<i>kaputt</i> ‘estragado’
sp	<i>vespreche</i> ‘prometer’
st	<i>Stros</i> ‘estrada’
sch	<i>Schul</i> ‘escola’
ch	<i>ich</i> ‘eu’
m	<i>mechtich</i> ‘muito’
N	<i>Schreibnoome</i> ‘sobrenome’

Fonte: Altenhofen et al. (2007, p. 82-3)

A correspondência entre os Quadros 4 e 5 pode ser visualizada no Quadro 6.

Quadro 6 – Correspondência entre o inventário fonológico das consoantes do Hunsrückisch (ALTENHOFEN, 1996) e a proposta de consoantes ortográficas para o HR (ALTENHOFEN ET AL., 2007)

Fonemas	Grafemas
/b̥, d̥, ĝ̥/	b, d, g
/p ^h , t ^h , k ^h /	p, t, k (ck)
/f, v/	f, v
/s/	s
/m, n/	m, n
/l/	l*
/r/	r*
/h/	h* ⁵
/j/	j
/w/	w
/x, ç/	ch
/ʃ/	sch
/ŋ/	ng
/ʃt/	st
/ʃp/	sp
/ts/	tz, z
	nk

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de Altenhofen (1996, p. 343) e Altenhofen et al. (2007)

De acordo com o Quadro 6, verifica-se que os fonemas desvozeados /b̥, d̥, ĝ̥/, apresentados no inventário fonológico das consoantes do HR, foram representados, na proposta de ortografia para o HR, segundo Altenhofen et al. (2007), pelos grafemas que representam os fonemas vozeados /b, d, g/, e os fonemas aspirados /p^h, t^h, k^h/ foram representados pelos grafemas que representam os fonemas desvozeados /p, t, k/.

⁵ Não foram apresentados grafemas para representar os fonemas destacados por * na proposta de Altenhofen et al. (2007), contudo, como ressaltam que seguirão a tendência do alemão padrão (p. 18), entende-se que os fonemas /l, r, h/ seriam representados, respectivamente, pelos grafemas 'l, r, h'.

Verifica-se, também, que essa proposta não apresenta grafemas para representar os fonemas /l, r, h/, contudo, como os pesquisadores referiram que será seguida a tendência da ortografia do alemão padrão (ALTENHOFEN ET AL., 2007, p. 18), entende-se que esses fonemas sejam representados, nessa proposta, pelos grafemas 'l, r, h', respectivamente.

Proposta um pouco mais simplificada para a ortografia do HR foi apresentada por Wiesemann (2008), como mostra o Quadro 7 a seguir, o qual apresenta os símbolos consonantais propostos pela pesquisadora para a escrita do HR.

Quadro 7 – Consoantes do Hunsrik

<u>Consoantes do Hunsrik (apresentadas com símbolos propostos para a ortografia)</u>				
	labial	alveolar	pós-alveolar	velar
oclusivas	p	t		k
nasais	m	n		ng
fricativas surdas	f	s	x	ch
fricativas sonoras	v	l	j	y
aproximantes		r		h

Fonte: Wiesemann (2008, p. 29)

Comparando-se os Quadros 5 e 7, verifica-se que Wiesemann (2008), diferentemente de Altenhofen et al. (2007), apresentou, em sua proposta para uma ortografia do HR, apenas os grafema *p*, *t* e *k* para representar tanto os fonemas desvozeados /p, t, k/ quanto seus correspondentes vozeados /b, d, g/, porque, segundo a pesquisadora, raramente ocorrem fonemas oclusivos vozeados nessa língua, isso porque os fonemas vozeados são produzidos, com raras exceções, como desvozeados. Essa é uma das diferenças do HR para o PB, segundo Wiesemann (2008), como poderá ser visto na próxima seção, em que se faz uma aproximação do sistema fonológico consonantal do HR com o do PB, considerando-se as consoantes em estudo.

1.3 AS CONSOANTES DO PB E DO HR: FONÉTICA E FONOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se um comparativo entre os fonemas oclusivos, fricativos e róticos do PB e do HR em estudo neste trabalho.

1.3.1 As Consoantes Oclusivas do PB e do HR

Consoantes plosivas são produzidas por meio de uma obstrução total da passagem de ar na cavidade oral, por meio do fechamento dos lábios ou da pressão da língua sob a arcada dentária superior ou sob o palato mole, produzindo um intervalo de silêncio acústico, após o qual ocorre a liberação repentina da corrente de ar, que ocasiona um ruído transiente chamado *burst*. Se o intervalo acústico for preenchido por uma barra de sonoridade originada pela vibração das pregas vocais, ocorrem os segmentos vozeados [b], [d] e [g]. Caso não ocorra nenhuma vibração nas pregas vocais antes da soltura do ar, ocorrem os fones não vozeados [p], [t] e [k] (KENT; READ, 1992).

Dessa forma, no PB, os fonemas oclusivos podem ser vozeados (/b,d,g/) ou desvozeados (/p,t,k/). Já no HR, apesar de existirem os mesmos fonemas vozeados e desvozeados do PB, são usados praticamente só os desvozeados /b̥, d̥, ɡ̥/ ou os aspirados /p^h, t^h, k^h/. O Quadro 8 mostra os fonemas oclusivos do HR, segundo Altenhofen (1996).

Quadro 8 – Fonemas oclusivos do Hunsrückisch segundo Altenhofen (1996)

/b̥/	/d̥/	/ɡ̥/
/p ^h /	/t ^h /	/k ^h /

Fonte: Extraído de Altenhofen (1996, p. 343)

Os fonemas /b̥, d̥, ɡ̥/ do HR, denominados de Halbfortes⁶, de acordo com Altenhofen (1996), indicam fonemas oclusivos com ensurdecimento, completo ou parcial, e resultam de um processo de dessonorização dos fonemas vozeados /b, d, g/ do alemão padrão ou do PB, fenômeno verificado em posição inicial, medial ou final de palavras e em sílabas tônicas ou pré-tônicas, como nos exemplos a seguir:

⁶ Halbfortes, do alemão, é uma palavra composta por Halb + fortis. Fortis pode significar “(consoante) articulada, ou com tendência a ser articulada, com tensão muscular acentuada. Termo tradicionalmente usado para consoantes surdas em oposição a consoantes sonoras. Do Latim “fortis” ‘forte’” (OXFORD, 1997, p. 134). Como ‘Halb’ em alemão significa ‘meio’, poderíamos supor que Halbfortes significa uma oclusiva que manifesta como uma gradiente entre o surdo e o sonoro.

- [ǰlɔb̥] para *Glaube* (crença) (p. 274) ou [ǰɐ'bi:də] para *cabide* (p.332); em palavras emprestadas do PB, o /b/ pode ser dessonorizado para [b̥] ou [p], em início, meio e em final de palavras em sílaba tônica, como em [a'dub̥o] (pp. 274-5);

- [ˈd̥rɪg̊ə] para *drücken* (apertar) (p.332), [frɛm̊d̥] para *fremd* (desconhecido) ou como em [ˈand̥rə] para *andere* (outros) (p.287); em meio de palavra, em posição pré-tônica, o /d/ é mantido no HR como [d], como no caso de [fɔ:d̥m̊] para 'Faden' (fio) (p. 276);

- [ǰɐr̥ub̥] para *garupa*, [fə'ǰɛzə] para *vergessem* (esquecer) (p. 281).

Os fonemas /b, d, g/ também podem ser produzidos como [p^h, t^h, k^h] ou, simplesmente, como [b, d, g], como mostram os exemplos que seguem:

- o /b/ pode ser produzido como [p^h], como em [p^hu:] para 'Busch' (arbusto), ou variar com o fonema desvozeado [p], como em [pu:] para 'Busch';

- esporadicamente, o fonema /d/ pode ser produzido como [t^h], como em [ˈt^haʃ] para 'Tasche' (bolsa) (p. 279);

- o /g/ pode ser produzido também como [k^h], em palavras como [k^hɛzə'li:n] para 'gasolina', em palavras provenientes do PB, ou, ainda, como [g], como em [ˈɔ:ngə,bun] para 'angebunden' (amarrado) (p. 282).

Já os fonemas /p,t,k/, do alemão padrão e do PB, podem ser produzidos, no HR, como aspirados [p^h, t^h, k^h], como Halbfortes [b̥, d̥, ǰ̥] ou podem ser sonorizados para [b,d,g]. São produzidos como aspirados em início de palavra antes de vogal e, normalmente, em palavras vindas por empréstimo para o HR de línguas faladas fora da região do Hunsrück, como em [p^han] para 'Pfanne' (frigideira) (p. 259), em [ˈt^handə] para 'Tante' (tia) (p. 264) ou em [ˈk^have,k^han] para 'Kaffeekanne' (cafeteira) (p. 264).

A produção como Halbfortes [b̥, d̥, ǰ̥] ocorre quando:

- /p/ está em início de palavra antes de consoante, como em [ˈb̥lɪg̊ə] para 'pflügen' (voar); após /m/, como em [d̥amb̥] para 'Dampf' (fumaça); com /sp/ como em [ˈʃ̥b̥azɪç] para 'spaßig' (estranho); em início e final de palavras provenientes do

PB, como em [g̊ɐ'ba:s] para 'capaz'; em posição intervocálica pós-tônica (uso pouco frequente), como em ['maɓɐ] para 'mapa' (p. 258);

- /t/ está em início, meio ou final de palavra em sílaba tônica em palavras do PB, como em [ɓɐ'daɗ] para 'batata'; também em outros exemplos como em [axɗ] para 'acht' (oito) (p. 265);

- /k/ vem antes de consoante, como em [g̊lɛmə] para 'klemmen' (apertar); em palavras que terminam com a geminada 'kk', como em [ʃɗoɡ̊] para 'Stock' (pau); em início, meio ou final de palavra, em sílaba tônica, em palavras provenientes do PB, como em [g̊ɐ'rɛɗ] para 'carreta' (p.268).

Os fonemas /p, t, k/ são sonorizados para [b, d, g], em posição intervocálica ou entre consoante e vogal, em sílaba pós-tônica, como em ['g̊lobə] para 'klapfen' (bater), ou em empréstimo do PB, como em ['babaɪ] para 'papai' (p. 260); em ['a'ɪdɐ] para 'Eiter' (pus), ou como em ['a'ɪdɔ] para 'auto' em empréstimo do PB (p. 266); como em [ɓagə] para 'backen' (assar) ou em empréstimo do PB, como em [ɓɐ'rangə] para 'barranco' (p. 270).

Observando-se esses exemplos, verifica-se que os processos de sonorização e dessonorização, em geral, podem ocorrer tanto em posição inicial, como em ['ɗadɪ], para 'tatu', e ['bro:ɗ,ɓlɛç], para 'Brodblech' (forma de pão), quanto em meio de palavra, como em ['muɪdə], para 'multa', e [le'ɓɛndiç], para 'lebendig' (vivo), exceto no caso do fonema /d/, que não é dessonorizado em meio de palavra, como em [fɔ:dm̩], para 'Faden' (fio), e, no caso do /g/, que só é dessonorizado em início de palavra, como em [g̊lɔ:s], para 'Glas' (copo).

Quanto à tonicidade, verifica-se, nos exemplos dados, que, a dessonorização ocorre, preferencialmente, em posição tônica ou pré-tônica e a sonorização ocorre, com mais frequência em posição pós-tônica, exceto no caso do segundo /b/ de ['bro:ɗ,ɓlɛç], para 'Brodblech' (forma de pão), que também é dessonorizado e é pós-tônico. Ressalta-se, contudo, que a palavra *Brodblech* é formada por justaposição de duas palavras monossílabas tônicas *Brod* (pão) + *Blech* (forma), o que pode justificar a dessonorização, pois, separadas, ambas seriam tônicas (ALTENHOFEN, 1996, p. 274).

Em sua proposta de sistematização da escrita do HR, contudo, Altenhofen et al. (2007) apresentaram, para as consoantes oclusivas, os mesmos grafemas usados no PB, 'b, d, g' para os fonemas vozeados e 'p, t, k' para os fonemas desvozeados. Dessa forma, esses autores aproximaram a escrita do HR ao sistema ortográfico do PB no que se refere às consoantes oclusivas.

Wiesemann (2008), por outro lado, embora afirme que o falante do HR percebe três tipos de oclusivas - as aspiradas do HR, as não aspiradas do HR e do PB e as vozeadas do PB, que, segundo a pesquisadora, no HR, são raras e funcionam como variantes dos sons desvozeados correspondentes, apresenta somente grafemas correspondentes a fonemas oclusivos desvozeados em sua proposta de consoantes para a escrita do HR, como pode ser visto no Quadro 9.

Quadro 9 – Consoantes oclusivas do Hunsrik segundo Wiesemann (2008)

<u>Consoantes do Hunsrik (apresentadas com símbolos propostos para a ortografia)</u>				
	labial	alveolar	pós-alveolar	velar
oclusivas	p	t		k

Fonte: Extraído de Wiesemann (2008, p. 29)

Comparando-se o sistema fonológico das consoantes do PB com o inventário apresentado por Altenhofen (1996) para o sistema fonológico das consoantes do HR, verifica-se que a maior diferença entre os dois sistemas está no traço de sonoridade, pois, enquanto no PB são usados tanto fonemas oclusivos vozeados como desvozeados, no HR, usam-se, preferencialmente os desvozeados /b̥, d̥, ɡ̥/ ou os aspirados /p^h, t^h, k^h/. Essa diferença fica ainda mais evidente na proposta de ortografia do HR apresentada por Wiesemann (2008), que propõe o uso de apenas grafemas que representam fonemas desvozeados no PB para a escrita do HR.

A caracterização do traço de sonoridade das consoantes oclusivas pode ser feita a partir de pelo menos cinco fatores, segundo Russo e Behlau (1993, p.41), tais como, a força de articulação ou intensidade de produção, que é mais intensa nas consoantes não vozeadas; o grau de aspiração da consoante, que, no PB, ocorre somente em algumas produções de [k]; a transição dos formantes das vogais adjacentes, mais presente nas vozeadas; e a duração da vogal precedente à oclusiva, que é 40% mais longa quando antecede vozeadas, e o VOT.

A pista mais importante, contudo, segundo as mesmas pesquisadoras, é o VOT (*Voice Onset Time*), que pode ser verificado com o auxílio de um espectrograma acústico, pois possibilita a obtenção de critérios mais refinados referentes ao traço de sonoridade das oclusivas, uma vez que o ouvido humano nem sempre capta as nuances das produções orais.

O VOT é uma medida de contrastes de vozeamento das oclusivas em posição inicial, que possibilita dimensionar o tempo entre a soltura da oclusão e o início da vogal. Dessa forma, segundo Rocca (2003), o VOT é uma ferramenta eficaz para a caracterização das oclusivas vozeadas e desvozeadas das línguas.

De acordo com Abramson e Lisker (1964), tal parâmetro pode ser dividido em três domínios, correspondentes às categorias fonéticas e fonológicas das oclusivas vozeadas, oclusivas desvozeadas sem aspiração e oclusivas desvozeadas com aspiração, caracterizando o VOT como negativo VOT(-), nulo VOT(0) ou positivo VOT(+), respectivamente. Como exemplos de VOT (-), podem-se citar os fonemas oclusivos vozeados /b/, /d/, /g/ do PB e, como exemplos de VOT (0), os fonemas oclusivos desvozeados /p/, /t/, /k/ do PB. Para o VOT (+), que é característico de fonemas oclusivos desvozeados com aspiração, podem-se citar como exemplo os fonemas /p^h/, /t^h/ e /k^h/ do HR, já que não há exemplos desse tipo de VOT no PB (GEWER-BORELLA, 2010).

As medidas de VOT, todavia, não são fixas, variam de uma língua para outra, além de serem influenciadas por características como idade e velocidade da fala, entre outras. Embora não haja consenso entre os pesquisadores com relação aos valores médios de VOT, resultados encontrados por alguns pesquisadores, como Reis e Nobre-Oliveira (2007), para o PB (/p/= 12ms; /t/= 18ms e /k/= 38ms), em comparação com os obtidos por Braun (1996) para os fonemas oclusivos desvozeados do Hunsrückisch falado em Koblenz/Alemanha (/p/= 32ms, /t/=37ms e /k/=67ms) mostram, apesar de os valores encontrados para as duas línguas caracterizarem fonemas desvozeados sem aspiração, mais uma diferença entre os fonemas oclusivos dos dois idiomas.

As diferenças entre as medidas de VOT nas diferentes línguas exigem que os falantes ajustem as características das oclusivas de sua primeira língua às características da segunda ou terceira língua. Esse ajuste seria fácil se a percepção dos padrões de VOT das diferentes línguas fosse categórica, como propõem

Lieberman e Blumstein (1988), para quem oclusivas menores que 25ms são percebidas como um [b] e maiores de 25ms, como [p], na prática, contudo, não é assim, pois a percepção dos padrões de VOT varia.

As fronteiras, de acordo com Gewehr-Borella (2010, p.39), contudo, são variadas, tanto de língua para língua como dentro de uma mesma língua, porque o sistema de valores não é estanque. Como exemplo, a pesquisadora cita o fonema /p/ do PB, que é produzido com menos de 25ms (12ms) em seu estudo, mas não é percebido como /b/. Isso se deve, possivelmente, segundo a mesma pesquisadora, à transferência da fronteira fonética para mais perto da barra de soltura da oclusiva, resultante da grande quantidade de pré-vozeamento, aliada à ausência de aspiração no PB. Dessa forma, a percepção, assim como a fala, pode ser vista como um *continuum*.

A comparação entre resultados de VOT tem motivado inúmeras pesquisas, considerando contextos bilíngues de várias línguas, como as de Williams (1980), Flege e Port (1981), Flege (1991), Major (1987), Sancier e Fowler (1997), Heselwood e McChrystal (2000), Rocca (2001; 2003), Gewehr-Borella (2010), entre outras. Resultado interessante foi o obtido por Sancier e Fowler (1997), que analisaram as oclusivas desvozeadas do inglês e do português produzidas por um falante nativo do PB que estudava nos Estados Unidos e passava férias no Brasil. Segundo os pesquisadores, embora as medidas do VOT em PB tenham sido sempre menores do que as do inglês, quando o informante passava alguns meses no Brasil, a medida de VOT diminuía nas duas línguas.

Da mesma forma, Rocca (2001) também verificou que outros fatores, além do *background* linguístico, influenciavam a produção de oclusivas desvozeadas do inglês e do português por falantes não nativos. A pesquisadora destacou que variáveis como a natureza dos sistemas fonéticos da L1 e da L2, o nível de instrução formal sobre as características fonêmicas e alofônicas da língua estrangeira, o grau de exposição e a circunstância de uso da L1 e da L2, a identificação social com as comunidades de fala e as diferenças individuais poderiam estar interagindo no processo de aprendizado da L2.

Gewehr-Borella (2010), ao analisar o VOT de um grupo de crianças monolíngues da cidade de Rio Grande/RS, e de um grupo de crianças bilíngues do distrito de Picada Feijão/RS, falantes do HR e do PB, verificou que os bilíngues apresentavam um VOT um pouco mais elevado do que os participantes

monolíngues para a produção das oclusivas /p, t, k/, o que sugere a transferência do VOT mais longo do HR para a produção em PB pelos participantes bilíngues. Com relação às oclusivas vozeadas, verificou que o grupo de crianças monolíngues obteve resultados de pré-vozeamento superiores aos dos participantes bilíngues, o que também sugere a influência do HR na produção do PB, já que, no HR, não ocorrem oclusivas com pré-vozeamento.

Essas diferenças no VOT podem indicar, além da interferência de uma língua em outra na fala, também alterações na escrita, considerando-se as correspondências entre os fonemas e as letras do alfabeto, como será discutido no Capítulo 2, que trata da aquisição da escrita. Dito isso, passa-se à comparação entre os fonemas fricativos do PB e do HR.

1.3.2 As Consoantes Fricativas do PB e do HR

Os fonemas fricativos são produzidos a partir de uma passagem forçada do ar por uma constricção estreita em um ponto do trato vocal, gerando um ruído friccional ou turbulento, com ou sem vibração das pregas vocais. No PB, quanto ao ponto de articulação, os fonemas fricativos podem ser classificados em: labiodentais ou labiais (/f, v/), alveolares ou coronais (/s, z/), e palato-alveolares (/ʃ, ʒ/). Além desses, existem ainda os fonemas fricativos velares e glotais, utilizadas como formas variantes dos “erres” dialetais.

Conforme Russo e Behlau (1993), as fricativas são as consoantes mais fracas e mais agudas do PB. Possuem a menor intensidade, variando entre 15 e 25dB. Sua faixa de frequência, contudo, é bastante ampla, variando de 1200 a 800Hz. A distinção acústica entre os fonemas fricativos vozeados e desvozeados pode ser feita, de acordo com Jesus (1999), com base nas medidas de amplitude, de duração do sinal acústico e por meio de diferenças na forma do espectro.

No que tange à duração, a faixa de frequência dos segmentos fricativos no PB é bastante ampla, segundo Behlau e Russo (1993), encontrando-se [f,v] entre 1.200 e 7.000 Hz; [s,z], embora sejam mais fortes e agudos, entre 4.500 e 8.000 Hz; e [ʃ,ʒ] entre 2.500 e 6.000 Hz

Diferentemente do português, no HR, segundo o inventário apresentado por Altenhofen (1996), os segmentos fricativos não formam “pares” no que tange à sonoridade, como pode ser visto no Quadro 10.

Quadro 10 – Fonemas fricativos do Hunsrückisch segundo Altenhofen (1996)

/v/			
/f/	/s/	/ʃ/	/x, ç/
/h/			

Fonte: extraído de Altenhofen (1996, p. 343)

O Quadro 10 mostra apenas um fonema fricativo vozeado para o HR, o fonema /v/, que ocorre como um fonema fricativo labiodental vozeado, como em [ˈvo:nə] para ‘wohnen’ (morar) (p. 312) e pode ser desonorizado e produzido como [f] em final de palavra, como em [bʁɔ:f] para ‘brav’ (bravo) (p. 321). Contudo, aparecem também, no HR, por empréstimo do PB, os fonemas /ʒ, z/. Os fonemas /ʒ/ e /z/ são desonorizados e produzidos como [ʃ] e [s], respectivamente, em palavras vindas por empréstimo do PB em início e em final de palavra em posição tônica, como em [bɛnˈdɛ:ʃ] para ‘bandeja’ (p. 317) e [gʊrɪˈsɔ:də] para gurizada (p. 319).

No que tange aos fonemas fricativos desvozeados, o Quadro 10 apresenta cinco fonemas fricativos desvozeados /f, s, ʃ, x-ç⁷/. O fonema /f/ pode ser sonorizado e produzido como [v], no HR, em posição medial, em sílaba pós-tônica, e antes de vogal ou de encontro consonantal, como em [ˈbɑŋ,o:və] para ‘Backofen’ (forno) ou como em [k^he:vɛd] para ‘Käfer’ (escaravelho) (p. 289). O fonema /s/ é sonorizado e produzido como [z] em meio de palavra, como em [ˈaɪzə] para ‘Eisen’ (ferro), ou em palavras emprestadas do PB, como em [rɛˈmɛzə] para ‘remessa’ (p. 294-5). O fonema /ʃ/, por sua vez, é sonorizado e produzido como [ʒ] em posição intervocálica e pós-tônica, como em [ˈbʲɪʒɪç] para ‘bichado’ (p. 316).

Quanto aos fonemas fricativos desvozeados /f, s, ʃ/ do alemão padrão e do PB, tem-se, em síntese, que, de forma semelhante como ocorre com os oclusivos, podem ser sonorizados para /v, z, ʒ/ no HR, como em [ˈo:və] para ‘Ofen’ (fogão),

⁷ Os fonemas /x/ e /ç/, que ocorrem em palavras como [ˈaxd] ‘acht’ (oito) ou [iç] ‘ich’ (eu), não ocorrem no PB, por isso não são descritos neste trabalho.

[ˈaɪzə] para ‘Eisen’ (ferro) e [ˈfɪʒə] para ‘fischen’ (pescar), de acordo com Altenhofen (1996, p.331), em posição medial e pós-tônica, preferencialmente.

O fonema /h/ é produzido como [h] em início de palavra antes de vogal, como em [ˈhagə] para ‘hacken’ (capinar), mas é produzido como [x] após vogais velares em sílaba fechada, como em [axd] para ‘acht’ (oito) ou em [ho:x] para ‘hoch’ (alto) (p. 297). É sonorizado e produzido como [x̥], entretanto, entre vogais velares em posição pós-tônica, como em [ˈno:x̥ə] para ‘nachher’ (depois), e produzido como [ç] após vogais palatais, como em [ˈdʊʁɪç] para ‘durch’ (através de) (p.293).

Esses exemplos, apresentados por Altenhofen (1996), sugerem que, apesar de haver fonemas fricativos vozeados e desvozeados no HR, pode ocorrer tanto sonorização quanto dessonorização por parte do falante do HR em sua produção do PB.

A partir dessa descrição, pode-se dizer que o HR possui nove fonemas fricativos: quatro vozeados (/v, ʒ, z, h) e cinco desvozeados (/f, s, ʃ, x-ç/). Desses nove fonemas, seis são semelhantes aos do PB (/f, v, s, z, ʃ, ʒ/), o que referenda a proposta para a sistematização da escrita do HR apresentada por Altenhofen et al. (2007), que traz como representações de fonemas fricativos os grafemas ‘f,v,s’ para os fonemas /f, v, s/.

Destaca-se que, nessa proposta de ortografia, não foi apresentada uma representação para o fonema /h/, mas, como os autores referem que a tendência seja seguir as regras do alemão padrão (ALTENHOFEN ET AL., 2007, p.81), conclui-se que seja representado pelo grafema ‘h’, representação que recebe no alemão padrão.

Nessa perspectiva, essa proposta não se diferencia muito da apresentada por Wiesemann (2008), como mostra o Quadro 11, que traz os grafemas sugeridos pela pesquisadora para representar os fonemas fricativos do HR.

Quadro 11 – Consoantes fricativas do Hunsrik segundo Wiesemann (2008)

Consoantes do Hunsrik (apresentadas com símbolos propostos para a ortografia)				
	labial	alveolar	pós-alveolar	velar
fricativas surdas	f	s	x	ch
fricativas sonoras	v		j	y

Fonte: Extraído de Wiesemann (2008, p. 29)

Observando-se o Quadro 11, verifica-se que Wiesemann (2008) propôs três letras (v, j, y) como representação para os fonemas sonoros: 'v' como corresponde ao fonema fricativo sonoro /v/; 'j' como correspondente ao fonema /ʒ/; 'y' como a representação correspondente ao fonema sonoro /ç/ (WIESEMANN, 2008, p. 29). Percebe-se, dessa forma, que essa proposta de escrita para o HR não apresenta nenhuma representação para o fonema /z/, pois a pesquisadora entende que, nessa língua, ocorre somente o fonema /s/.

No que tange às representações propostas por Wiesemann (2008) para os fonemas fricativos surdos (f, s, x, ch), verifica-se certa equivalência com a proposta de Altenhofen et al. (2007): a diferença está na representação do fonema /ʃ/, que Wiesemann sugere representar por 'x', em analogia ao PB, e Altenhofen et al. (2007) por 'sch', em analogia ao alemão padrão.

A partir dessas duas propostas de ortografia para o HR, é possível derivar que os grafemas que foram apresentados representam praticamente os mesmos fonemas fricativos existentes no PB (/f, v, s, z, ʃ, ʒ/), exceto pelo fonema /ç/ do HR, que não existe no PB.

Essas semelhanças entre o PB e o HR não são verificadas, contudo, no que diz respeito aos róticos, como pode ser visto na seção que segue.

1.3.3 Os Róticos do PB e do HR

Os róticos, ou sons do “erre”, são bastante comuns nas línguas do mundo. Segundo Maddieson (1984), 76% das línguas descritas possuem consoantes róticas. Essas consoantes destacam-se, contudo, pelo seu grande número de realizações fonéticas, já que sua produção pode variar, nas línguas em geral, no que se refere desde o ponto e o modo de articulação até a presença ou ausência de sonoridade.

Devido à sua grande variabilidade de realizações também no português brasileiro, o *erre* ou as vibrantes, como são chamados, comumente, os róticos em português, tem sido alvo de muitas discussões. Isso porque, além das diferentes pronúncias, que podem ser motivadas por fatores geográficos, étnicos,

socioecômicos ou, ainda, decorrer da faixa etária dos falantes ou de fatores linguísticos, não há consenso entre os pesquisadores no que tange à existência de um ou dois róticos no português brasileiro. Em função disso, a análise dos róticos não é simples.

Para interpretar os róticos de uma forma mais adequada em língua portuguesa, de acordo com Callou e Leite (2005, p.75), é preciso considerar seu aspecto fonético, porque apresentam um grande número de realizações, que dependem tanto do contexto linguístico em que se encontram quanto dos diferentes dialetos. Segundo as pesquisadoras, o /r/ “realiza-se quase sempre como uma vibrante apical simples, um tepe alveolar sonoro, embora possa apresentar uma realização retroflexa – como seu correspondente forte – que caracteriza o chamado dialeto caipira”. O /R/, contudo, apresenta uma gama maior de variações.

No falar culto carioca, por exemplo, conforme Callou e Leite (2005, p.75), esse segmento pode ser realizado como uma vibrante múltipla anterior ápico-alveolar sonora [r], como uma vibrante múltipla posterior-uvular [p], como uma fricativa velar surda [x], ou, ainda, como uma fricativa laríngea ou glotal (aspiração) surda [h]. Além disso, no final da palavra, pode ser reduzido a um zero fonético ou ser realizado como vibrante simples [r], se a palavra seguinte iniciar por vogal.

Ainda segundo Callou e Leite (2005), parece não haver dúvida de que a articulação anterior do [R], em português e em outras línguas românicas, foi substituída por uma realização posterior. Essa substituição pode ser explicada, de acordo com Hammarström (1953, apud CALLOU e LEITE, 2005, p.76), como uma função da tensão necessária “para articular as vibrações que produzem um r ápico-alveolar”. Outros linguistas, consoante as pesquisadoras, acreditam na “passagem da articulação velar vibrante para uma velar fricativa e desta para uma aspiração, um processo de relaxamento e comodidade articulatória” (CALLOU; LEITE, 2005, p.76).

Mattoso Câmara (1953), contudo, inicialmente, não via, no par *caro/carro*, o contraste entre dois fonemas, mas uma vibrante simples em *caro* e uma consoante geminada em *carro*, em que o primeiro elemento da geminação não se realiza foneticamente. Nesse contexto, existia somente um fonema rótico na forma subjacente, /R/, sendo o tepe uma variante posicional enfraquecida. Essa

proposição, contudo, não foi aceita por nenhum dos estudos estruturalistas que o seguiram, como foi o caso de Barbosa (1962).

Assim, em *Problemas de Linguística Descritiva*, Mattoso Câmara (1969) passou a falar em variantes livres do r-forte. Em 1970, em *Estrutura da Língua Portuguesa*, apresentou um novo fonema do PB: o /r⁸/ em oposição ao /R/, para dar conta do contraste entre pares como *era/erra*. Na reedição da obra de 1953, em 1977, Mattoso Câmara, revendo sua análise com base em argumentos de natureza fonética, passou a defender a existência de dois fonemas vibrantes opostos somente na posição intervocálica.

Na mesma esteira, Bonet e Mascaró (1996) também propõem a existência de dois fonemas róticos, /r/ e /r/, em catalão, espanhol e português, uma vez que, nessas línguas, há contraste entre vibrante e tepe em posição intervocálica. Em posição de ataque silábico, depois de consoante e em início de palavra, ocorre, segundo os mesmos autores, o r-forte, enquanto na segunda posição de um ataque aparece o tepe. Na posição de coda, os róticos variam, para esses pesquisadores, em função do dialeto, da fala, da velocidade com que são pronunciados e de outros fatores capazes de alterar a posição final de uma sílaba.

No que tange à distribuição dos róticos nas línguas ibéricas, Bonet e Mascaró (1996) propõem uma explicação com base em uma escala de sonoridade, em que o r-forte localiza-se na mesma posição que as fricativas, enquanto o tepe aproxima-se dos glides, como mostra o esquema que segue.

0	1	2	3	4	5
oclusivas – r-forte, fricativas – nasais – laterais – r-fraco, glides – vogais					

Ainda com relação à posição ocupada pelos róticos, de acordo com Bonet & Mascaró (1996), a posição de ataque silábico favorece a ocorrência da vibrante, pois provoca uma subida brusca de sonoridade. Já o tepe ocupa a segunda posição de ataque, porque a vibrante, nessa posição, violaria a distância mínima permitida pela escala de sonoridade. Na posição de coda, prevalece o r-fraco, porque a queda de sonoridade deve ser gradual. O inesperado ocorre, conforme os autores, na posição

⁸ Esclarece-se que, ao longo deste trabalho, usa-se /r/ para representar r-fraco e /R/ para r-forte.

intervocálica, em que o tepe se encontra em posição de ataque quando é esperada uma vibrante.

A realização do tepe na posição intervocálica também não é prevista pelo princípio do Ciclo de Sonoridade de Clements (1990) (MONARETTO; QUEDNAU; DA HORA, 2005, p. 212), segundo o qual “a sílaba preferida tem um crescimento máximo de soância do início para o núcleo e decresce minimamente do núcleo para a coda”. Dessa forma, na posição intervocálica, como o *erre* está em posição de ataque, deveria ocorrer o mesmo que se verifica em ‘rato’ e ‘honra’, em que os *erres* são fortes, porque, nessa posição, deve haver um aumento abrupto de soância. Sendo assim, o Ciclo de Sonoridade, que apresenta uma explicação para a distribuição de r-forte e r-fraco em ambientes não contrastivos não consegue explicar a ocorrência do tepe em posição de contraste, de modo que Boné e Mascaró (1996) justificam a ocorrência do r-fraco nessa posição como uma exceção.

Essa teoria, por outro lado, dá conta da ocorrência do tepe na posição de segunda consoante em ataques complexos, como em ‘preto’, o que se justificaria “uma vez que um r-forte nessa posição violaria a distância mínima de sonoridade que devem ter os elementos próximos ao núcleo, já que a sonoridade de um tepe é maior do que a da vibrante e menor do que a do núcleo” (MONARETTO; QUEDNAU; DA HORA, 2005, p. 212).

A teoria de Clements (1990) é questionada, contudo, também, no que tange à queda gradual de sonoridade em coda, em palavras como ‘mar’ e ‘porta’, nas quais, segundo essa proposta, o segmento mais apropriado seria o r-fraco, de modo que construções como se[R] seriam mal formadas.

A pertinência da análise da sonoridade para determinar o uso do rótico em ambiente não contrastivo é ratificado por Monaretto (1997). A pesquisadora baseou sua proposta nas justificativas de que, em posição final de palavra, em caso de acréscimo de morfema indicativo de plural ou derivativo, ocorre apenas a vibrante simples, como em *mar/marítimo/mares*; os segmentos que ocorrem em final de palavra são os mesmos que podem ocorrer em final de sílaba, então, se /R/ e /r/ seguem esse padrão, somente /r/ pode ocorrer em posição final; além disso, como segundo elemento de grupo consonantal, só ocorre r-fraco.

Para interpretar o contraste entre róticos no contexto intervocálico, por outro lado, Monaretto (1997) toma como base os princípios da Fonologia Autossegmental

e dados de fala do Sul do Brasil. Na Fonologia Autossegmental, “os segmentos são definidos por nós de raiz em uma estrutura ramificada de traços fonológicos hierarquizados” (MONARETTO; QUEDNAU; DA HORA, 2005, p.210). Nesse princípio de representação, os traços localizam-se em camadas independentes (tiers), que se ligam a outras camadas por linhas de associação que não se cruzam e que estão sujeitas à boa formação; e cada segmento ocupa uma posição determinada na linha temporal. Não é permitida, entretanto, por causa do Princípio de Contorno Obrigatório, a sequência de segmentos idênticos ligados a duas unidades de raiz. Em decorrência disso, as geminadas, segundo os mesmos autores, são reduzidas a um só nó com dupla ligação. Sendo assim, o r-forte ocupa duas posições temporais, enquanto a vibrante simples ocupa somente uma, o que comprovaria a existência de um único fonema *r*, como propõem Harris (1993, APUD BISOL, 2005, p. 212), já que a vibrante múltipla intervocálica funcionaria como uma geminada heterossilábica.

Esse argumento fica mais claro, observando-se a representação do contraste *r/rr* nas palavras *caro* e *carro*, que evidencia o fonema da subjacência sendo superficializado na palavra *caro*, enquanto aparecem duas vibrantes fracas, uma em final de sílaba e outra em início, na palavra *carro*, como mostra a Figura 4 (MONARETTO; QUEDNAU; DA HORA, 2005, p.213).

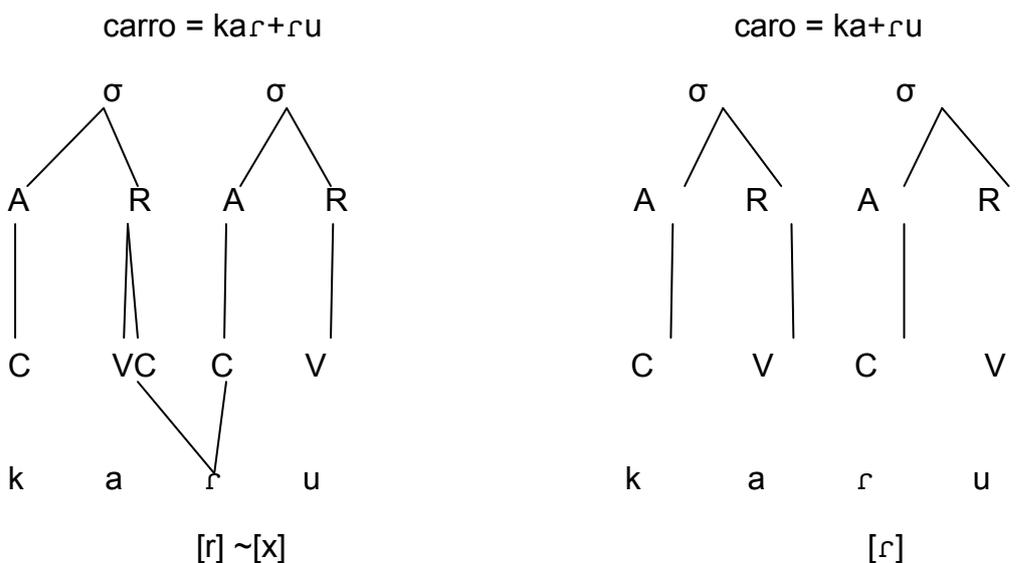


Figura 4 – Representação dos róticos nas palavras *carro* e *caro*

Fonte: Bisol (2005, p. 213)

Observando-se a Figura 4, vê-se que o valor contrastivo dos segmentos *r/rr* resulta de uma geminação em ‘carro’, onde a vibrante é forte em função da dupla ligação, em oposição à vibrante fraca em ‘caro’, em que ocorre uma ligação simples.

O caráter geminado do r-forte no interior de palavras, como em ‘honra’ e ‘Israel’, no nível melódico, pode ser verificado na camada coronal, onde o tepe e a consoante precedente também formam linhas duplas de associação, como pode ser visto na Figura 5.

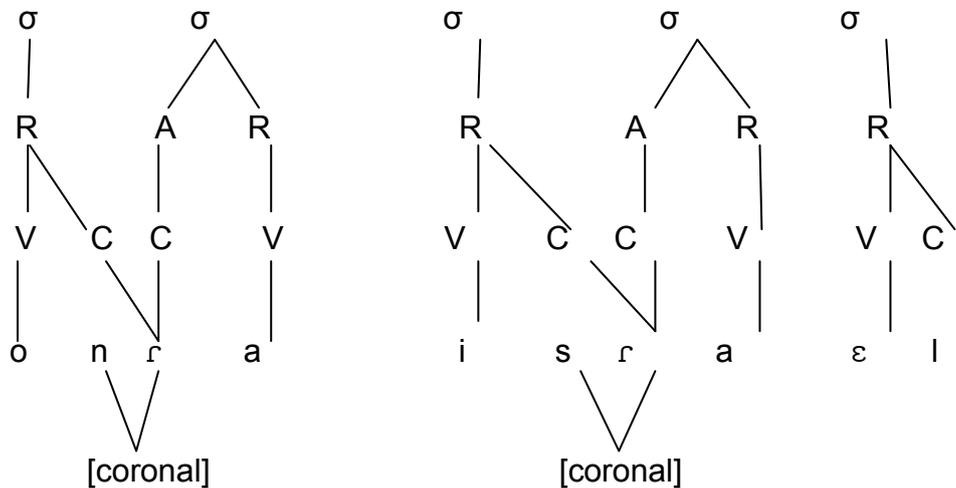


Figura 5 – Representação dos róticos nas palavras honra e Israel
Fonte: Bisol (2005, p. 214)

A ocorrência do r-forte em início de palavra, segundo Monaretto, Quednau e da Hora (BISOL, 2005, p.214), pode ser explicada por meio de uma regra que converte o r-fraco em r-forte: /r/ → [r].

Dessa forma, segundo esses pesquisadores,

a vibrante é representada na estrutura subjacente por uma unidade fonológica, o r-fraco, que o sistema interpreta como r-forte, se tiver linhas duplas de associação, e como r-fraco nas demais posições, coda e grupo, em que se apresenta com ligação simples. No início de palavra, por uma regra particular, ele se converte em r-forte (MONARETTO; QUEDNAU; DA HORA, 2005, p. 214).

A proposta de que o r-forte seja a forma subjacente da vibrante pode ser justificada também pelo fato de que o contexto de ocorrência da vibrante simples ser mais amplos. Além disso, segundo Monaretto (1997), o tepe é a realização preferida na região Sul do Brasil.

A pesquisa realizada por Monaretto (1997, p. 204) revelou também que não há distribuição defectiva entre as duas vibrantes, tanto em regiões bilíngues quanto em monolíngues, uma vez que a substituição de uma pela outra ocorre em todos os contextos, inclusive, entre vogais, único ambiente de contraste. Com base nisso, pode-se deduzir que os falantes interpretem as duas vibrantes como variantes de uma mesma forma fonológica.

Sobre a realização da vibrante no Sul do Brasil, Rigatti (2003), que analisou o comportamento do /R/ em onset na fala de crianças e adultos de Panambi (RS) e de Luzerna (SC), regiões de colonização alemã, verificou que, em posição intervocálica, em 53% dos dados, ocorreu o tepe. Isso a levou a concluir que a produção do tepe nessa posição deve-se a interferências do alemão no português. A separação dos dados dos adultos e das crianças mostrou, segundo a pesquisadora, que o uso do tepe foi mais frequente entre os adultos de Panambi (52%), todos bilíngues e com contato com o dileto, do que entre as crianças de Luzerna, que não são bilíngues e oriundas de diferentes etnias – alemã, italiana, açoriana -, as quais totalizaram 48%.

A análise das variáveis sociais, no caso deste trabalho, revelou um uso maior do tepe pelos homens, com peso relativo de 0,53, e uma frequência maior por parte dos informantes da faixa etária entre 6 e 8 anos. Já as faixas entre 9 e 11 anos e entre 30 e 50 anos revelaram uma frequência menor de uso do tepe, o que se deve, segundo a pesquisadora, ao fato de conviverem em um ciclo de amizade mais amplo e por terem mais anos de escolarização.

Cabe destacar, ainda, o trabalho de Monaretto (2009), que analisou dados do projeto Atlas Linguístico da Região Sul (ALERS), cuja amostra foi coletada em zonas rurais. Segundo essa pesquisa, no ataque simples, em palavras como revólver e carro, em 61% dos casos houve a produção de r-forte e, em 24%, a de r-fraco. Considerando dados da cidade de Panambi/RS, de colonização alemã, a ocorrência do tepe em posição inicial de palavra chegou a 51%. Essa grande incidência caracteriza, segundo a pesquisadora, uma variação étnico-cultural, já que, nessa cidade, muitos dos informantes eram, possivelmente, bilíngues.

Essa afirmação justifica-se, na medida em que, conforme Wiese (1996), só existe um fonema *erre*, o r-fraco, no alemão padrão, não havendo nenhum caso de oposição lexical que envolva diferentes tipos de *erre*. Em decorrência disso, possivelmente, também só ocorra um fonema rótico no HR, o /r/, que é produzido na ponta da língua e ocorre tanto em início como em meio de palavra, como em [ˈdʁɛʒə] para 'dreschen' (malhar/bater) ou como em [ˈrɛdɐ] para 'Räder' (rodas) (ALTENHOFEN, 1996, p. 302).

Ainda segundo Altenhofen (1996, p. 326), o /r/ do PB, em geral, é produzido como [r] no HR, em palavras vindas por empréstimo do PB, como ocorre em

[ḡeɾo:nɐ] para ‘carona’, por isso é tratado como uma interferência do PB no HR. O mesmo ocorre com o /r/ e também com o /x/ em posição medial, como em [ɾɪs'ḡe:ɾə] para ‘riskieren’ (arriscar) e em [ɾv'me:ɾə] para ‘arrumar’ ou como em [b̥e'ɾaŋgə] para ‘barranco’ (p. 326), cujo som é enfraquecido. Assim, fica claro que há somente um fonema rótico no HR: o /ɾ/.

Dessa forma, pode-se dizer, em síntese, que há uma diferença substancial no que diz respeito aos róticos do PB e do HR, pois, enquanto no PB há dois fonemas róticos, /R,ɾ/, no HR, ocorre apenas o /ɾ/, mesmo em palavra vindas por empréstimo do PB, o que pode levar falantes bilíngues a reduzirem os dois fonemas para um só ([ɾ]) também em sua fala no PB.

Em síntese, pode-se afirmar que, quanto aos fonemas fricativos, praticamente não há diferenças entre os sistemas fonológicos dos dois idiomas em relação ao tipo e à quantidade de fonemas, exceto pelos fonemas /x,ç/ do HR, como em [ɪç] ‘ich’ (eu) ou em [axɔ] para ‘acht’ (oito), que não ocorrem no PB. O que diferencia os dois sistemas, na verdade, é a possibilidade de dessonorização dos fonemas fricativos vozeados, preferencialmente em início ou final de palavra e em posição tônica, no HR, e a sonorização dos desvozeados, em posição medial e pós-tônica, principalmente em palavras vindas por empréstimo do PB.

No que tange aos fonemas oclusivos, verifica-se que, em função do dessonorização dos segmentos vozeados /b, d, g/ para [b̥, d̥, ḡ], [p^h, t^h, k^h] ou [p, t, k], bastante frequente em HR, e da produção dos desvozeados como Halfortes [b̥, d̥, ḡ], aspirados [p^h, t^h, k^h] ou até mesmo sonorizados para [b, d, g], parece haver uma redução da quantidade de fonemas oclusivos, decorrente do apagamento do traço de sonoridade que distingue oclusivos vozeados de desvozeados. Dessa forma, há uma diferença grande entre o PB e o HR, no que diz respeito aos fonemas oclusivos, assim como foi verificado para os róticos.

Sendo assim, como o HR é usado com bastante frequência pelos informantes desta pesquisa, principalmente entre os informantes da zona rural, a tendência de ocorrerem influências do HR no PB, tanto na fala quanto na escrita desses sujeitos, parece provável.

Comparando-se o sistema fonológico do PB e o do HR, verifica-se que há diferenças significativas entre os dois idiomas. No que tange aos segmentos oclusivos, por exemplo, enquanto no PB se distinguem claramente seis fonemas, três vozeados e três desvozeados, no HR, apesar de o sistema também contemplar fonemas vozeados e desvozeados e, além desses, ainda fonemas oclusivos aspirados, são usados, comumente, apenas três fonemas desvozeados. Isso ocorre porque fonemas vozeados são frequentemente dessonorizados no HR, tanto em palavras oriundas do alemão padrão como em palavras que são incluídas no idioma por empréstimo do PB. Embora o HR contemple também a sonorização de fonemas desvozeados, a dessonorização é um processo muito mais frequente. Em decorrência disso, segundo Gewehr-Borella (2010), os falantes bilíngues tendem a dessonorizar os segmentos oclusivos também no PB.

No que se refere aos segmentos fricativos, o HR, apesar de conter dois fonemas que não existem no PB (/x,ç/), possui menos fonemas fricativos do que o PB, uma vez que o /z/ e o /ʒ/, não ocorrem no HR, exceto por empréstimo de outras línguas, como o PB. No caso desses segmentos, também se verificam os processos de sonorização e dessonorização, sendo a dessonorização, mais uma vez, mais frequente. Sendo assim, acredita-se que ambos os processos possam ocorrer também na produção em PB de falantes bilíngues.

No que tange aos róticos, enquanto no PB se tem inúmeras realizações da vibrante, que podem ser sintetizadas em duas formas, r-fraco e r-forte, no HR, registra-se apenas a presença de um rótico, o r-fraco. Como o r-fraco e o r-forte não distinguem palavras no HR, os falantes bilíngues parecem também não reconhecer sua distintividade no PB, de forma que substituem um pelo outro em todas as posições, inclusive entre vogais, único ambiente de contraste. Em decorrência disso, a troca entre róticos é muito frequente entre bilíngues, falantes do HR e do PB, caracterizando a influência do HR no PB.

Para compreender a forma como essas influências podem ocorrer, reflète-se, no capítulo que segue, sobre a aquisição da escrita e sobre as relações entre fala e escrita.

2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A aprendizagem⁹ da escrita é um processo tão complexo quanto à aquisição da fala. Embora a escrita inicial tome como referência a linguagem oral, o desenvolvimento dessas duas modalidades da língua é diferente, exigindo a escrita um nível de abstração bem maior. Por isso, não se deve esperar que a criança aprenda a escrever de uma forma quase natural como ocorre com a fala. Em decorrência disso, a aquisição da escrita requer um mediador.

Para que o mediador obtenha sucesso, precisa conhecer o sistema ortográfico da língua. Também é importante que conheça o percurso percorrido pela criança para alfabetizar-se. Devido à importância desse percurso, apresenta-se, neste capítulo, primeiramente, na seção 2.1, o processo de aquisição da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1986), com uma revisão dos processos por Cardoso-Martins e Corrêa (2008), traçando-se uma relação com os estudos sobre consciência fonológica, para compreender qual o tipo de relação que se estabelece entre a fala e a escrita no processo de aquisição da escrita. Na seção 2.2, apresenta-se o sistema ortográfico do português, uma vez que, para aprender a escrever segundo as normas do PB, a criança precisa, além de dominar as relações fonema-grafema, aprender as irregularidades do sistema, que podem resultar em erros, que precisam ser compreendidos para que se possa auxiliar a criança a superá-los. Por isso, ainda nessa seção, é trazida uma revisão de estudos sobre a tipologia de erros ortográficos, apresentando uma breve síntese e a proposta de categorização de erros a ser utilizada para esta pesquisa.

2.1 ESCRITA, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ORALIDADE

A escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p.10), é um objeto simbólico; é um sistema que descreve os fonemas da língua com regras próprias e com propriedades particulares. Não constitui, contudo, uma representação exata da linguagem oral, uma transcrição fonética da fala, já que o sistema de escrita

⁹ Não é do interesse deste trabalho especificar a diferença entre aquisição e aprendizagem, termos que serão usados indistintamente.

alfabético, como é o caso da escrita do PB, não transcreve os fonemas, mas analisa a linguagem para poder identificá-los e representá-los simbolicamente, pois, conforme a mesma pesquisadora, nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da fala. A relação entre fala e escrita é, na verdade, segundo Kato (1990) e Ferreiro e Teberosky (1986), essencialmente fonêmica, ou seja, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo na fala.

Em um sistema de escrita alfabético, como é o caso do PB, as palavras terão grafia semelhante quando os sons forem semelhantes e não quando os significados estiverem relacionados, porque o sistema representa a sequência fonológica e não os aspectos semânticos das palavras. Em função disso, a aquisição da linguagem escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), exige a compreensão de um modo particular de representação da linguagem. Exige, conforme Vygotsky (1996), um trabalho consciente em que a criança se desvincule do concreto e se aproprie do abstrato.

A recorrência à fala durante o processo de aquisição da escrita, contudo, é consenso para os dois principais paradigmas que vêm influenciando os estudos sobre o desenvolvimento da escrita: o construtivista e o fonológico, consoante Cardoso-Martins e Corrêa (2008).

O paradigma construtivista, em que se destacam os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro (1989,1990), compreende a escrita como resultado de um longo processo de construção conceitual, pois, para chegar ao sistema alfabético, a criança passa, em seu processo de aprendizagem da escrita, por quatro estágios ou períodos evolutivos, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Na hipótese pré-silábica, a criança já compreende a natureza simbólica da escrita, mas desconhece o fato de que a escrita representa os sons da fala. Inicialmente, nesse estágio, tenta reproduzir traços típicos da escrita com que já teve contato. Para tanto, utiliza grafismos compostos por linhas curvas, retas ou onduladas, tentando reproduzir traços da escrita, o que caracteriza a fase icônica. Sendo assim, as grafias são primitivas, unigráficas, escritas sem controle de quantidade e não convencionais. Nesse estágio, não há correspondência entre a grafia e o som, embora, eventualmente, a criança possa utilizar letras iniciais ou finais das palavras que escreve ou sinais gráficos.

Outra característica desse período é a tentativa de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Nas primeiras propostas de produção escrita, mesmo quando a criança já tem o interesse de representar com a escrita, quando já diferencia a escrita do desenho, ainda não tenta representar a palavra, mas o objeto. Assim, acredita que os nomes das pessoas e das coisas tenham relação com seu tamanho ou idade. Por isso, ao escrever 'boi', por exemplo, provavelmente, usará muitas letras e/ou escreverá a palavra com letras grandes, porque trata-se de um animal grande. Da mesma forma, usará poucas letras e letras com tamanho menor para escrever 'formiguinha'. A escrita, nessa etapa, não funciona como meio de transmissão de informação, já que a criança consegue "ler" somente sua própria escrita e não a dos outros.

Em um segundo nível desse mesmo estágio, as crianças começam a perceber que, para ler coisas diferentes, é preciso também escrever diferente. Essa percepção, segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p. 202), pode ser explicada com base em dois princípios: o de quantidade mínima e o de variações qualitativas. De acordo com o princípio da quantidade mínima, para que uma palavra possa ser escrita, deve ter, no mínimo, três letras, enquanto o princípio das variações qualitativas revela a necessidade de usar uma variedade de grafismo para escrever uma palavra. Nesse nível, denominado não icônico, a forma dos grafismos está mais próxima das letras, pois a criança passa a compreender que nas diferenças das representações escritas estão relacionadas às diferenças sonoras das palavras. Contudo, qualquer letra pode servir para qualquer som. Ela também pode adquirir formas fixas que é capaz de reproduzir sem a presença do modelo, como o nome próprio, por exemplo. Contudo, a correspondência entre o nome e a escrita ainda é global.

No estágio silábico, a criança compreende que os sinais gráficos, as letras, representam segmentos sonoros na fala. Assim, ela supera a etapa de correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral e passa a uma correspondência entre partes do texto escrito e partes da expressão oral. Começa a utilizar a correspondência quantitativa entre a segmentação oral e os sinais gráficos, com base na hipótese de que a cada sílaba oral corresponde um sinal gráfico, uma letra. Sendo assim, escreve uma letra para cada sílaba de uma palavra e passa a representar a palavra e não mais o objeto. É preciso destacar, contudo, que, inicialmente, apesar da existência da relação entre o número de sílabas e o número

de letras usado, as letras usadas podem não representar o valor sonoro convencional, como na escrita de PA para 'urso' (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 209). Em um estágio mais avançado, ainda no mesmo nível, a criança passa a empregar consoantes ou vogais com seu valor convencional como marcos silábicos, associando cada sílaba ou às suas vogais ou às consoantes.

O confronto de sua escrita com a dos adultos, que sempre terá mais letras nessa fase, desestabilizará a criança e a conduzirá ao nível silábico-alfabético e, posteriormente, ao alfabético.

O nível silábico-alfabético é a etapa de transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Nesse nível, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise para além da sílaba, pois começa a perceber que é necessário escrever mais de uma letra para formar uma sílaba, mas ainda não consegue fazer a correspondência entre grafemas e fonemas. Sua primeira tentativa para resolver esse problema é acrescentar mais letras aleatoriamente. Apesar de todo o avanço, contudo, a criança ainda apresenta muitas dúvidas, pois não tem segurança sobre a forma como se escrevem as sílabas tampouco conhece todas. Por isso, é muito comum que troque letras na escrita, porque, nessa etapa, coexistem duas formas de fazer a correspondência entre sons e grafia: a silábica e a alfabética.

No estágio alfabético, a criança compreende que cada um dos caracteres da escrita equivale a um valor sonoro menor do que a sílaba. Além disso, começa a compreender que pode haver uma, duas ou três letras em uma sílaba. Dessa forma, as letras tornam-se símbolos visuais que representam os fonemas. Sendo assim, a criança deixa de analisar a sílaba na construção da escrita e passa para uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Nesse momento, sua escrita passa a basear-se na correspondência fonema-grafema. Dessa forma, a escrita aproxima-se muito da transcrição fonética. Saber representar um fonema por um grafema de acordo com a convenção do sistema alfabético, contudo, não garante que a criança saiba escrever corretamente todas as palavras, pois a ortografia, que é uma convenção social, possui regras específicas que precisam ainda ser aprendidas.

A proposta de Ferreiro e Teberosky foi revisada radicalmente por Cardoso-Martins e Batista (2005). De acordo com essa revisão, a escrita silábica, em boa parte, é resultado da tentativa da criança de escrever as letras cujos sons ela consegue reconhecer na pronúncia das palavras. Sendo assim, para essas

pesquisadoras, a escrita silábica é o resultado da compreensão de que as letras representam valores sonoros relativamente estáveis e não o ponto de partida.

De acordo com as mesmas pesquisadoras, as quais questionam a universalidade de um estágio silábico, os resultados de suas pesquisas sugerem que o

desenvolvimento da escrita em português é mais adequadamente descrito em termos da habilidade crescente da criança de detectar segmentos fonológicos na pronúncia das palavras e de conectar esses segmentos a segmentos ortográficos apropriados (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008, p. 285).

Em função disso, propõem que o modelo de Ehri (2004), construído a partir da análise do desenvolvimento da leitura e da escrita do inglês, seja mais adequado para compreender o desenvolvimento da escrita em sistemas em que as correspondências letra-som são mais consistentes e regulares.

Conforme a proposta de Ehri (2004), as crianças desenvolvem-se em quatro fases no que tange à aquisição da escrita: pré-alfabética, semi-alfabética, alfabética completa e alfabética consolidada. Na fase pré-alfabética, Cardoso-Martins e Corrêa (2008), em seu estudo, verificaram que as letras escritas pelas crianças não possuíam nenhuma relação com os sons na pronúncia das palavras, como na escrita de *DLLEB* para *girafa* ou *VIOBORPOD* para *cabelo* (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008, p.282).

Na fase semi-alfabética, verificaram que somente a primeira letra na escrita foi levada em consideração. Exemplo disso foi a escrita de *TAP* para *telefone*, *IADCHJ* para *chicote* e *VPRADTJI* para *veia* (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008, p. 283). Nesses exemplos, a letra inicial foi representada pela primeira consoante ou vogal de maneira foneticamente apropriada, isso porque, segundo as pesquisadoras, crianças em fase pré-escolar prestam mais atenção às relações letra-som no início das palavras.

O nível alfabético proposto por Ehri (2004) é idêntico ao último nível do modelo de Ferreiro, o alfabético (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008), em que a criança já sabe que as letras representam os sons menores do que a sílaba.

Para Cardoso-Martins e Corrêa (2008, p.283), o modelo de Ehri parece ser mais apropriado para descrever o desenvolvimento inicial da escrita em português do que o modelo proposto por Ferreiro, porque, nas pesquisas por elas realizadas,

o nível semi-alfabético apareceu como um nível intermediário entre o nível pré-alfabético e o nível alfabético para 19 das 20 crianças cuja escrita, classificada como pré-alfabética na primeira avaliação, apresentou evolução ao longo do estudo. Nenhuma criança pareceu 'pular' o nível semi-alfabético, passando diretamente do nível pré-alfabético para o nível alfabético. Por outro lado, na classificação segundo o modelo de estágios de Ferreiro, 13 crianças progrediram diretamente do nível pré-silábico para o nível alfabético. Além disso, [...] quatro das sete crianças classificadas como silábicas regrediram do nível silábico para o nível pré-silábico antes de progredirem para o nível alfabético, fato difícil de ser acomodado por um modelo de estágios.

Em síntese, nesse modelo, mesmo na revisão de Cardoso-Martins e Corrêa (2008), para alfabetizar-se, a criança precisa, necessariamente, compreender que cada um dos caracteres da escrita equivale a um valor sonoro da fala, aproximando-se a escrita inicial à transcrição fonética.

Diferentemente do paradigma construtivista, segundo o qual o desenvolvimento da escrita está relacionado às mudanças na capacidade lógica das crianças, o paradigma fonológico, apresentado por Cardoso-Martins e Corrêa (2008), parte do pressuposto de que, para aprender a ler e a escrever, a criança precisa compreender que as letras representam sons da fala. Em função disso, segundo as mesmas pesquisadoras, têm decorrido desse paradigma estudos relacionados ao desenvolvimento do conhecimento das correspondências letra-som e da consciência fonológica, que, segundo Cardoso-Martins (1991), é a capacidade metalinguística que permite analisar a estrutura fonológica da linguagem oral e refletir sobre a linguagem de forma consciente.

Sendo assim, ao aprender a escrever, na tentativa de representar graficamente a língua oral, a criança, recorre à organização do sistema fonológico da língua que domina. Dessa forma, é possível que os “erros” de escrita produzidos pelas crianças em fase de aquisição da escrita tenham motivações de ordem fonético-fonológica, uma vez que sua escrita se caracteriza pela representação gráfica dos fonemas que ela reconhece no seu sistema fonológico.

A existência de uma relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é abordada por estudos como os de Cardoso-Martins (1995) e Cielo (1996), que mostram as vantagens da consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Para essas pesquisadoras, o processo de aquisição da escrita pressupõe a capacidade de prestar atenção às estruturas fonológicas da fala. Dessa forma, a consciência fonológica capacita as crianças em fase de aquisição da escrita a utilizarem melhor as pistas gráficas, compreendendo sua

correspondência com os fonemas. Assim, para compreender o sentido de um material escrito, a criança precisa dominar a correspondência fonema-grafema. Conforme Cielo (1996, p. 35), “a criança deve recorrer ao seu conhecimento da língua oral para trabalhar com a língua escrita”.

Segundo Bryant e Bradley (1987), a consciência fonológica é um pressuposto para a aquisição da escrita e precede a leitura por um período significativo. Logo, quanto mais desenvolvida a consciência fonológica, mais o sistema alfabético torna-se um instrumento para representar a língua oral. Nesse mesmo contexto, de acordo com Treiman; Cassar; Zukowski (1994), em um sistema alfabético, a primeira capacidade importante para a criança aprender a escrever é a segmentação fônica, a compreensão de que as palavras podem ser analisadas como sequências de fonemas; a segunda é saber estabelecer relações entre os sons que correspondem às letras e as letras que compõem a palavra escrita.

A consciência fonológica como pressuposto para a aquisição da escrita e da leitura, entretanto, não é consenso, como defendem Morais et al. (1979), Read et al. (1986), Goswami e Bryant (1990) e Wimmer et al. (1991). De acordo com esses pesquisadores, as crianças não têm compreensão clara de que a fala é organizada antes de serem alfabetizadas, pois é o conhecimento das características da escrita que desenvolve a consciência fonológica. Assim, a consciência fonológica seria uma consequência da aquisição da escrita ou, segundo Bradley e Bryant (1983), funcionaria como um fator causal para o aprendizado da leitura e da escrita.

Há, ainda, pesquisadores como Morais et al. (1986), os quais acreditam que a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita é recíproca. Segundo esses estudos, algumas formas de consciência fonológica são causas da aprendizagem da leitura e da escrita e outras são consequência dela. Desse grupo, fazem parte também as pesquisas de Carraher (1987), Yavas (1989) e Haase (1990).

Para Carraher (1987), a consciência fonológica leva à habilidade de leitura, mas o desenvolvimento da leitura interage com o posterior desenvolvimento da consciência fonológica. Para Yavas (1989) e Haase (1990), um nível mínimo de consciência fonológica facilita a aquisição da escrita, que contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades metafonológicas. Dessa forma, segundo esses autores, consciência fonológica e aquisição da escrita estão ligadas entre si e podem facilitar uma à outra.

Menezes (1999), por sua vez, acredita que a consciência fonológica seja um facilitador para o letramento, podendo proporcionar o aprimoramento das capacidades metafonológicas. Nesse grupo, incluem-se também as pesquisas de Morais, Mousty e Kolinsky (1998), Costa (2002), Freitas (2003), Morais (2004), Santamaria et al. (2004), Pestun (2005), Brito et al. (2006), Barrera e Maluf (2003) e Rigatti-Scherer (2008).

Para Scliar-Cabral (2002, p.150), a consciência fonológica pode ser definida como “um processo no qual estão envolvidos a atenção, a intencionalidade e o domínio de uma língua escrita, particularmente a alfabética”. Dessa forma, a consciência fonológica decorre da capacidade de o ser humano debruçar-se conscientemente sobre o objeto, que são os fonemas, utilizando a linguagem, que, nesse caso, é o alfabeto. Segundo a autora,

- o desenvolvimento da consciência fonológica pode ajudar o alfabetizando a vencer a dificuldade em segmentar a sílaba;
- tal desenvolvimento depende do domínio gradativo do sistema alfabético, pois, para desenvolver a consciência fonológica, o indivíduo necessita de uma linguagem e essa linguagem é o alfabeto;
- não se deve confundir consciência fonológica com habilidades para discriminar diferenças entre sons, pois o fonema é uma entidade que tem a função de distinguir as significações básicas. (SCLIAR-CABRAL, 2009, p.150).

Ou seja, para Scliar-Cabral (2002, p.148), não podem ser considerados consciência fonológica

os processos automáticos perceptuais implicados na extração dos traços fonéticos das pistas acústicas, a atribuição de pesos foneticamente condicionados e sua integração, que permitem diferenciar umas unidades de outras (sejam quais forem).

Isso porque, segundo a pesquisadora, o exercício de consciência fonológica pressupõe a intenção de exercitá-la, por isso requer atenção e certo domínio da linguagem. Sendo assim, o processo de detectar automaticamente diferenças entre qualidades vocais ou padrões entoacionais, que se desenvolve muito cedo, é de natureza distinta da consciência fonológica, conforme a pesquisadora. Da mesma forma, não pode ser chamada de consciência fonológica a habilidade de reconhecer um sotaque diferente, resultante da interferência da primeira língua ou decorrente da prática de uma variedade sociolinguística diferente, conforme Coimbra (1997).

Um ambiente bilíngue de aquisição da linguagem, entretanto, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades perceptuais que capacitam a criança a distinguir entre suas duas línguas, conforme Lasch, Mota e Cielo (2008), pois a

competência da criança de distinguir fonemas, consoante Rocca (2003), está relacionada à riqueza do *input* linguístico recebido. Pesquisas realizadas por Chen (2004) e Loizou e Stuart (2003), de acordo com Lasch, Mota e Cielo (2008), mostraram um desempenho positivo de bilíngues em testes de consciência fonológica.

Resultado semelhante foi verificado pelas mesmas pesquisadoras em investigação que avaliou a consciência fonológica de meninos e meninas bilíngues (alemão/português) e monolíngues (português). Essa pesquisa mostrou equilíbrio no desempenho de meninos e meninas monolíngues na avaliação das habilidades em consciência fonológica, pois, embora as meninas tenham obtido resultados um pouco superiores aos dos meninos, a diferença entre os resultados dos dois grupos não foi estatisticamente significativa. No que tange aos bilíngues, por outro lado, a pesquisa mostrou um desempenho superior das meninas bilíngues na maioria das tarefas de consciência fonológica, tanto em relação aos meninos bilíngues quanto em relação às meninas e meninos monolíngues. Dessa forma, o fator que favoreceu a presença de resultados estatisticamente significantes para meninos e meninas foi o bilinguismo.

A superioridade do sexo feminino em relação ao masculino no desempenho de tarefas em consciência fonológica foi verificada também em trabalhos realizados por Andreazza-Balestrin (2007) e Moura (2008), segundo os quais as meninas possuem uma habilidade maior para analisar segmentos pequenos, enquanto os meninos realizam melhor tarefas de análises com palavras. O desempenho superior das meninas, segundo Lasch, Mota e Cielo (2008), poderia ser justificado

com o argumento de que as habilidades em consciência fonêmica são diretamente dependentes do domínio do código alfabético e, parece que o sexo feminino apresenta desenvolvimento mais rápido do código alfabético, que é melhor a habilidade feminina no aprendizado da linguagem escrita ou porque a linguagem é processada de formas distintas no cérebro de masculino e feminino (LASCH, MOTA E CIELO, 2008, p.6).

Em síntese, apesar das controvérsias que podem estar ligadas à complexidade do conceito de consciência fonológica, parece que há certa concordância no sentido de que, para apropriar-se do sistema alfabético de escrita, o qual associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico, são necessários os três fatores elencados por Byrne e Fielding-Barnley (1989), já apresentados na introdução do Capítulo1: (1) consciência de que é possível

segmentar a língua falada em unidades distintas; (2) consciência de que as mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas e (3) o conhecimento das regras de correspondência grafema-fonema, entre os quais, os dois primeiros (1 e 2) são considerados aspectos da consciência fonológica.

Reconhecer a relação entre a linguagem falada e a escrita é, segundo Morais (1996), a grande questão para a aprendizagem da escrita, pois, quando começa a escrever, a criança tenta representar os sons e não memorizar as palavras. Essa relação entre a linguagem falada e a escrita, de acordo com Stackhouse (1997), estabelece-se quando a criança está pronta para ligar o *output* falado com a forma escrita, por meio do conhecimento das letras, o que é mediado pelas habilidades metafonológicas.

É preciso ressaltar, ainda, que, embora o desenvolvimento da consciência dos sons da fala pareça ocorrer naturalmente de acordo com o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, a consciência fonológica é afetada também pelo meio em que a criança vive. Crianças pertencentes a classes menos favorecidas social e culturalmente, por exemplo, de acordo com Yavas e Haase (1988) e Pedras et al. (2006), comumente, têm menos oportunidades de reflexão linguística. Além disso, o contato com o ensino formal da língua escrita, segundo Freitas (2004), também influencia o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Assim, para as crianças favorecidas, a escola é ainda mais crucial.

A natureza da relação entre fala e escrita, contudo, tem sido bastante discutida. Segundo Abaurre (1999, p.172), é ingênua a afirmação de que as crianças procuram “produzir uma escrita ‘colada’ na oralidade, de forma a representar, através das letras, os próprios sons da fala”, o que constitui a tese da dependência radical da escrita à fala. A tese contrária, de que a escrita tem total autonomia com relação à oralidade, por outro lado, também é ingênua, de acordo com a pesquisadora, pois, nesse caso, “as práticas da escrita estariam totalmente ‘imunes’ aos efeitos da oralidade, por se tratar de modalidade que ao longo do seu percurso evolutivo teria já rompido quaisquer vínculos com o oral” (ABAURRE, 1999, p.172).

Para a pesquisadora, nem sempre a escrita da criança representa exclusivamente a forma como ela fala, pois, por vezes, reflete a forma como ela pensa sobre a estrutura da língua que fala e sobre sua forma de representação na escrita. Isso porque as diferentes estratégias para resolver tais conflitos permitem

concluir que suas concepções vão muito além da simples transposição da fala para a escrita.

A partir da análise de textos de escrita espontânea, Abaurre (1999, p.173) hipotetizou que “a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita”. Essa hipótese, se verdadeira, pode explicar naturalmente as duas teses levantadas pela pesquisadora (ABAURRE, 1999).

Dessa forma, para compreender a escrita inicial das crianças, é preciso considerar, por um lado, que existe uma relação intrínseca entre a oralidade e a escrita, porque, de acordo com Mezzomo, Boli Mota e Dias (2010), as operações de processamento da escrita baseiam-se, inicialmente, na estrutura fonológica da língua oral, de forma que as alterações fonológicas presentes na fala influenciam diretamente a escrita, o que pode acarretar dificuldades na conversão fonema-grafema, refletindo, dessa forma, desvios da fala na escrita.

Por outro lado, é preciso ter claro que a escrita não é um espelho da fala, conforme defende Cagliari (1989/2001), porque não há uma relação biunívoca entre os símbolos gráficos da escrita do PB e os sons da fala. Nessa perspectiva, os erros ortográficos são, segundo Abaurre e Silva (1993) e Cagliari (2001), estratégias que o aprendiz utiliza para apropriar-se da linguagem escrita.

Sendo assim, para compreender as trocas de grafemas realizadas pelos informantes desta pesquisa na escrita, é preciso entender tanto os processos fonológicos implicados na fala desses sujeitos, principalmente os relativos ao traço de sonoridade e à troca entre róticos, que podem estar influenciando sua produção escrita, como será apresentado na seção que segue, como também o funcionamento do sistema ortográfico do PB, apresentado na seção que segue, cuja complexidade pode contribuir para as trocas verificadas.

2.2 SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PB E TIPOLOGIA DE ERROS DE ORTOGRAFIA

A ortografia, segundo Morais (2000), é um tipo de saber resultante de uma convenção, de uma negociação social, que assume um caráter normatizador e que

funciona como uma forma de “cristalizar” na escrita as diferentes formas de falar, facilitando, assim, a comunicação. A ortografia foi criada, de acordo com Cagliari (2001, p. 354), “para neutralizar a variação dialetal, fazendo com que todas as palavras tenham apenas uma forma escrita”. Assim, a escrita “não representa a fala de ninguém” (CAGLIARI, 2001, p. 251) e, além disso, em função de seu modo único de representação, anula as variedades linguísticas usadas por determinadas comunidades na fala.

A natureza da ortografia do português, segundo Kato (1990, p.16), é alfabética. Contudo, de acordo com a pesquisadora,

[...] embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 1990, p.16).

Dessa forma, a escrita do português procura representar o que é funcional no sistema de sons da língua, aquilo que possui valor contrastivo, ou seja, os fonemas, que são unidades capazes de distinguir significados (KATO, 1990). Sendo assim, a substituição de apenas um som pode modificar o significado de uma palavra, como em ‘bala’, ‘pala’ e ‘mala’. Além disso, contudo, a escrita do português, conforme a mesma pesquisadora, possui também motivações fonéticas, lexicais e diacrônicas. Como exemplo de motivação fonética, Kato (1990) apresenta o caso do uso do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’, em que o uso do ‘m’ é determinado por ser uma consonante labial assim como o ‘p’ e o ‘b’. Como exemplo de motivação lexical, pode-se citar a grafia da palavra ‘medicina’ com ‘c’ por derivar de ‘médico’. Já a motivação diacrônica é observada quando a grafia da palavra só pode ser explicada recorrendo-se à sua origem, como é o caso da palavra ‘hoje’, que é escrita com ‘h’ porque vem da forma latina ‘hodie’.

Conforme Faraco (2012, p. 121), a representação gráfica do português é alfabética com uma memória etimológica. Dizer que uma língua é alfabética, consoante o mesmo pesquisador, significa dizer que cada unidade sonora funcional (fonema) dessa língua é representada por uma letra determinada (grafema) e que cada grafema representa um fonema. Dizer que possui memória etimológica, por outro lado, significa que a língua toma como critério para fixar a forma de escrita de certas palavras, além das unidades sonoras que a compõem, também sua origem.

Assim, segundo Faraco (2012, p 122),

ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação fonema/grafema não será sempre regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado.

O que predomina, no sistema do PB, entretanto, são as regularidades: as relações entre fonemas e grafemas. Conforme Faraco (2012, p. 128), o sistema comporta dois tipos de relações: as *relações biunívocas*, quando uma unidade sonora é representada por uma determinada unidade gráfica e quando esta unidade gráfica representa somente aquela unidade sonora, e as *relações cruzadas*, quando uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível ou quando uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora.

Essa divisão em dois tipos de relações já havia sido feita por Lemle (1982), que, ao analisar o sistema de consoantes do PB, identificou dois tipos de relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas: as biunívocas e as múltiplas. Na relação biunívoca, segundo a pesquisadora, um fonema tem apenas uma representação gráfica, e uma representação gráfica corresponde a apenas um fonema, como mostra o Quadro 12.

Quadro 12 – Relações biunívocas: um grafema para cada fonema

Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	'p'	'pena', 'capa', 'pluma'
/b/	'b'	'bota', 'cabo', 'bruma'
/t/	't'	'tela', 'gato', 'trevo'
/d/ ¹⁰	'd'	'data', 'moda', 'drama'
/f/	'f'	'fato', 'café', 'frevo'
/v/	'v'	'vaso', 'nove', 'livro'

Fonte: Lemle (1982, p.17)

O Quadro 12 mostra os seis fonemas consonantais do PB que estabelecem relação biunívoca com os grafemas que os representam. Os exemplos ilustram as posições em que podem ocorrer na palavra, interna e inicial, e na sílaba, sempre a

¹⁰ Ressalta-se que também não haverá correspondência biunívoca quando o fonema /d/ for seguido pela vogal "i", como na palavra "dia".

de ataque. As relações múltiplas, por outro lado, caracterizam-se pelo fato de um grafema representar vários fonemas ou um fonema ser representado por vários grafemas, como mostram os Quadros 13 e 14.

Quadro 13 – Relações múltiplas: um grafema representando vários fonemas, de acordo com a posição

Grafema	Fonema	Exemplos
'r'	/R ¹¹ / /r/	'rato', 'enrolado' 'era', 'prato'
'c'	/k/ /s/	'casa', 'macaco', 'cravo' 'cena', 'macio'
's'	/s/ /z/	'sapo' 'casa'
'g'	/g/ /ʒ/	'gato', 'lago', 'tigre' 'gelo', 'mágico'
'm'	/m/ nasalização da vogal anterior	'malá', 'maca' 'campo', 'tampa'
'n'	/n/ nasalização da vogal anterior	'navio', 'nada' 'ganso', 'renda'
'l'	/l/ /u/	'bola', 'lata' 'Natal', 'sal'

Fonte: Construído com base em Lemle (1982, p.22)

Quadro 14 – Relações múltiplas: um fonema representado por vários grafemas

Fonema	Grafema	Exemplos
/s/	'ss' 'sc' 'sç' 'xc' 's' 'c' 'ç' 'x' 'xs'	'passado' 'nascere' 'nasça' 'exceção' 'semente', 'urso' 'cinema', 'ócio' 'moço', 'março' 'experiência' 'exsudar'
/R/	'r' 'rr'	'rosa', 'honra' 'carro'
/ʒ/	'j' 'g'	'jato', 'caju', 'jiboia' 'geleia', 'mágico'
/j/	'x' 'ch'	'xadrez', 'faixa' 'chave', 'fechadura'
/g/	'g' 'gu'	'gota', 'vaga', 'ogro' 'guerra', 'águia'
/k/	'c' 'qu'	'casa', 'casaco' 'queijo', 'esqueleto'

Fonte: Construído com base em Lemle (1982, p.21)

¹¹Este símbolo é usado neste trabalho como representação do r-forte do português.

Além de todas essas possibilidades de representações, é preciso levar em conta, segundo Faraco (2012, p. 123), a neutralidade do sistema gráfico em relação à pronúncia. Isso porque, mesmo que se mantenha uma relação biunívoca entre fonema e grafema, há formas diferentes de pronunciar uma palavra, como é um caso da palavra *dente*, que pode ser produzida como [ˈdẽ.tɪ], [ˈdẽỹ.ti], [ˈdẽ.tʃi] ou [ˈdẽtʃ], mas sempre será escrita como *dente* (FARACO, 2012, p.123).

Sendo assim, mesmo tendo compreendido a escrita alfabética, conseguido ler e escrever seus primeiros textos e tendo já aprendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética, segundo a proposta de Ferreiro e Teberoski (1986), como foi explicitado na seção anterior, se desconhecer a norma ortográfica, a criança não conseguirá escrever corretamente.

O conhecimento da natureza do erro ortográfico do aluno e a hipótese de escrita utilizada por ele são de suma importância, portanto, para que o professor possa contribuir de forma adequada para o processo de aprendizagem da ortografia. Assim, quando a criança escreve “errado” porque fala “errado”, como é o caso dos informantes desta pesquisa, que trocam grafemas que representam fonemas vozeados pelos seus correspondentes desvozeados, e vice-versa, e os róticos entre si possivelmente fazem-no porque esse tipo de troca também ocorre em sua produção do PB.

Nesse contexto, inúmeras pesquisas já foram realizadas, como as de Lemle (1982), Carraher (1990), Cagliari (1993), Morais (1997), Zorzi (1998), Kato (1990) e Damke (2006), consideradas no presente estudo, entre outras, como a de Bortoni-Ricardo (2005), com o intuito de compreender a natureza dos erros ortográficos. Para tanto, ao analisarem os erros em produções diversas, tais como redações, ditados e cartas, estabeleceram categorizações, mostrando que os erros ortográficos podem ser agrupados por características semelhantes, como pode ser visto a seguir.

2.2.1. Categorizações de Erros Ortográficos

Para poder auxiliar o aluno a superar suas dificuldades com a ortografia, é importante que o professor alfabetizador compreenda a organização do sistema

gráfico da língua. Nesse sentido, para orientar a prática pedagógica, Lemle (1982) propôs uma ordem de aquisição da ortografia.

Segundo a pesquisadora, a aquisição da ortografia dá-se em diferentes fases: primeiro, a criança traça uma relação direta entre os sons e as letras que os representam, pautando-se em sua própria fala, porque acredita haver uma relação biunívoca entre fonemas e grafemas. Na sequência, em decorrência de contato maior com a escrita, a criança passa a inferir que existem mais letras para representar um determinado som ou que um determinado som pode ser representado por mais de uma letra. Por fim, conclui que, em alguns casos, é preciso memorizar a escrita das palavras ou consultar o dicionário, pois a escrita de algumas palavras é arbitrária, já que fones idênticos em contextos idênticos podem ser representados por letras diferentes.

Após a definição das etapas de aquisição da ortografia, Lemle (1982, p. 39-41) apresentou, ainda, uma relação de falhas a partir de uma avaliação de escrita de crianças em fase de alfabetização. De acordo com a pesquisadora, as falhas na escrita infantil podem ser de três ordens, conforme indica o Quadro 15.

Quadro 15 – Tipos de falhas na escrita infantil

Tipo de falha	Características	Exemplos
Falhas de primeira ordem: ocorrem quando não há correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras.	• repetição de letras	• 'ppai' no lugar de 'pai' • 'meeu' no lugar de 'meu'
	• omissão de letras	• 'trs' no lugar de 'três' • 'pota' no lugar de 'porta',
	• trocas na ordem das letras	• 'parto' no lugar de 'prato' • 'sadia' no lugar de 'saída'
	• falta de conhecimento do formato de cada letra	• 'rano' no lugar de 'ramo' • 'laqis' no lugar de 'lápiz'
	• incapacidade de classificar um traço distintivo	• 'sabo' no lugar de 'sapo' • 'gado' no lugar de 'gato'
Falhas de segunda ordem.	• resultam da escrita como se fosse uma transcrição fonética da fala	• 'matu' no lugar de 'mato' • 'bodi' no lugar de 'bode' • 'rr', 'genrro' no lugar de 'genro' • 'ão' por 'am' como em eles 'falão' no lugar de eles 'falam'
Falhas de terceira ordem.	• resultam da troca entre letras concorrentes	• 'açado' no lugar de 'assado' • 'trese' no lugar de 'treze' • 'jigante' no lugar de 'gigante' • 'xinelo' no lugar de 'chinelo'

Fonte: Construído a partir de Lemle (1982, p. 39-41)

Lemle (1982, p.42) chama a atenção ainda para erros decorrentes de diferentes representações em função do segundo fonema, como no caso do fonema /k/, representado pela letra 'c', diante de 'a', 'o' e 'u', como nas palavras 'casa', 'cobertor' e 'culote'; pelas letras 'qu', diante de 'e' e 'i', como nas palavras 'queijo' e 'esquilo'; pelo fonema /g/, representado pela letra 'g', diante de 'a', 'o' e 'u', como nas palavras 'galo', 'gola' e 'guru'; pelas letras 'gu', diante de 'e' e 'i', como nas palavras 'guerreiro' e 'guindaste'.

Há, ainda, segundo a autora, os erros resultantes de relações de concorrência, quando letras diferentes representam fonemas idênticos em contextos idênticos, como é o caso do fonema /z/ intervocálico, que pode ser representado pelas letras 's', 'z' ou 'x', como nas palavras 'casa', 'beleza' ou 'exame'; do fonema /s/ intervocálico diante de 'a', 'o' e 'u', que pode ser representado pelas letras 'ss', 'ç' ou 'sç', como nas palavras 'russo', 'poço' e 'cresça'; do fonema /s/ intervocálico diante de 'e' ou 'i', representado pelas letras 'ss', 'c' ou 'sc', como nas palavras 'possessivo', 'acento' ou 'piscina'; do fonema /s/ intervocálico diante de 'a', 'o' ou 'u', precedido por consoante, quando pode ser representado pelas letras 's' ou 'ç', como nas palavras 'balsa' e 'alça'; ou, ainda, diante de 'e' ou 'i', precedido por consoante, representado pelas letras 's' ou 'c', como nas palavras 'persegue' e 'percebe'.

Assim como Lemle (1982), Carraher (1986) também pesquisou os erros de ortografia cometidos por crianças em sua escrita inicial. A pesquisadora propôs que os erros de crianças que demonstram ter uma concepção alfabética de escrita não são randômicos, mas refletem a tentativa de representar cada som por uma letra, como se existisse uma correspondência biunívoca e recíproca entre letra e som. Para analisar as alterações ortográficas verificadas em seu estudo, Carraher (1990, p.114–122) estabeleceu oito categorias, como pode ser visto no Quadro 16. Essa categorização, diferente da de Lemle (1982), que teve como base sempre as letras (repetição de letras, omissão de letras, trocas de ordem das letras), considerou também erros ligados à origem das palavras, à segmentação das palavras, a regras contextuais e à estrutura das sílabas.

Quadro 16 – Classificação de erros ortográficos segundo Carraher (1990, p. 114-122)

Classificação dos Erros	Exemplos
1. Erros de “transcrição da fala” : alterações que ocorrem porque se escreve como se fala.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘pexi’ no lugar de ‘peixe’ • ‘vassora’ no lugar de ‘vassoura’
2. Erros por supercorreção : alterações que ocorrem porque há hipergeneralização de regras já conhecidas.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘altomóvel’ no lugar de ‘automóvel’ • ‘professoura’ no lugar de ‘professora’
3. Erros por ausência de nasalização : alterações que ocorrem em função da ausência de marcadores de nasalização.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘roma’ no lugar de ‘romã’ • ‘efeite’ no lugar de ‘enfeite’ • ‘epada’ no lugar de ‘empada’
4. Erros por desconsiderar as regras contextuais : alterações motivadas pelo uso de algumas letras que só podem ocorrer em determinado contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘gitara’ no lugar de ‘guitarra’ • ‘serote’ no lugar de ‘serrote’
5. Erros ligados à origem da palavra : as alterações provêm do fato de não se considerar a origem da palavra.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘belesa’ no lugar de ‘beleza’ • ‘japoneza’ no lugar de ‘japonesa’
6. Ausência de segmentação e segmentação indevida de palavras : as alterações ocorrem em função da indevida junção ou separação das palavras.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘a fundou’ no lugar de ‘afundou’
7. Erros por trocas de letras : alterações que acontecem em função da troca de uma letra por outra, principalmente entre consoantes sonoras e surdas.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘faca’ no lugar de ‘vaca’ • ‘tota’ no lugar de ‘toda’
8. Erros nas sílabas de estruturas complexas : alterações que decorrem da estrutura complexa das sílabas, como, por exemplo, consoante-consoante-vogal (CCV) ou consoante-vogal-consoante (CVC).	<ul style="list-style-type: none"> • ‘uso’ no lugar de ‘urso’ • ‘mia’ no lugar de ‘minha’

Fonte: Construído a partir de Carraher (1990, p.114-122)

Quadro semelhante ao de Carraher (1990) foi apresentado por Cagliari (2001), que analisou alterações ortográficas em textos espontâneos de alunos, com o intuito de oferecer um panorama dos erros aos professores. O pesquisador

agrupou os erros encontrados em onze categorias: transcrição fonética, uso indevido das 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.

Dessas onze categorias, as primeiras cinco (transcrição fonética, uso indevido das letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação) são semelhantes às apresentadas por Carraher (1990), tendo apenas diferenças na nomeação. As outras seis categorias (forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos) são diferentes. A categoria *forma morfológica diferente* contempla as alterações que ocorrem devido a características próprias que determinadas palavras assumem em variedades dialetais, como o uso de 'alevantar' no lugar de 'levantar' ou de 'adepois' no lugar de 'depois', o que dificulta o conhecimento da forma ortográfica a partir da fala, segundo Cagliari (1998, p.143).

A categoria *forma estranha de traçar as letras* agrupa as alterações decorrentes da dificuldade no traçado da escrita cursiva; a de *uso de letras maiúscula e minúsculas* engloba, segundo o pesquisador, erros como a escrita de pronomes pessoais com letra maiúscula em função da associação com o nome próprio; e a categoria *acentos ortográficos* contempla as alterações motivadas pela ausência, presença indevida ou uso indevido de acentos gráficos, como na escrita de 'vó' para *vou* ou de 'voce' para *você*. As categorias *sinais de pontuação*, que engloba a ausência de sinais de pontuação nos textos espontâneos analisados, e *problemas sintáticos*, que contempla erros de escrita decorrentes de problemas de regência e concordância, denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia, não constituindo, exatamente erros de ortografia.

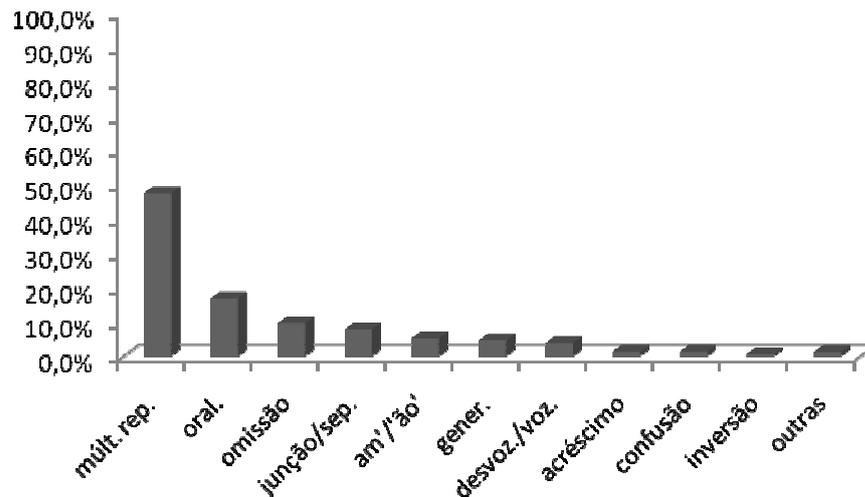
Analisando-se a proposta apresentada por Morais (1997), que estudou a produção escrita de crianças mexicanas nas primeiras séries do ensino básico, verifica-se que sua categorização também não diverge de modo significativo das apresentadas anteriormente. O pesquisador propôs sete categorias: substituição, omissão, adição, inversão, acentuação, segmentação da palavra e outros.

Também semelhante às categorizações de erros já apresentadas neste trabalho é a proposta apresentada por Zorzi (1998). Esse pesquisador, que analisou

a produção escrita de 514 crianças monolíngues da primeira à quarta série da educação básica de cinco escolas de São Paulo, propôs onze categorias de erros ortográficos, a saber: alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, omissão de letras, alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras, alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*, generalização de regras, alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, letras parecidas, inversão de letras e outras.

No material analisado, Zorzi (1998) verificou a presença de 21.196 alterações ortográficas, distribuídas por categorias de erros conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de trocas por categoria de erros na escrita segundo Zorzi (1998)



Fonte: Construído a partir de Zorzi (1998)

O maior percentual de erros, de acordo com o Gráfico 1, decorreu da possibilidade de representações múltiplas, totalizando 47,5%. Em segundo lugar, com 16,8%, ficaram os erros resultantes do apoio na oralidade; em terceiro, com 9,6%, as omissões de letras; em quarto, com 7,8%, os erros por junção ou separação incorreta das palavras; em quinto, com 5,2%, os erros por confusão entre "am" e "ão"; em sexto, com 4,6%, as generalizações; em sétimo, com 3,8%, as trocas entre surdas e sonoras; em oitavo, com 1,3%, os erros decorrentes do acréscimo de letras; em nono, também com 1,3%, os erros decorrentes da confusão

entre letras parecidas; em décimo, com 0,6%, as inversões; e, em décimo primeiro lugar, com 1,2%, os erros considerados como outras alterações.

Na análise por série, no que se refere às representações múltiplas, em que está inserida a troca de r-forte (/R/) por r-brando (/r/) e vice-versa, um dos alvos deste trabalho, Zorzi (1998) verificou, na primeira série, 21,1% de erro; na segunda série, 12,6%; na terceira série, 8,5%; e, na quarta série, 5,3%. Isso mostra que houve um decréscimo substancial no percentual de erros com o avanço da escolaridade.

No que se refere à troca entre surdas e sonoras, outro alvo desta pesquisa, Zorzi (1998) apurou que, na primeira série, houve 1,3% de troca; na segunda série, 1,4%; na terceira série, 0,7%; e, na quarta série, 0,4%. Nessa categoria, da mesma forma como ocorreu com as representações múltiplas, também houve um decréscimo com o avanço na escolaridade, mas chama a atenção um pequeno aumento na quantidade de trocas da segunda série em relação à primeira, embora a diferença não seja significativa.

Quanto às trocas ortográficas referentes ao traço de sonoridade, Zorzi (1998) verificou que a substituição de grafemas que representam fonemas sonoros pelos seus correspondentes surdos (dessonorização), que totalizou 54,6%, foi mais frequente que a substituição de grafemas que representam fonemas surdos pelos seus correspondentes sonoros (sonorização), que atingiu somente 40,6%; e que a troca entre oclusivas (478/811), com taxa de 59%, foi mais frequente que a troca entre fricativas (333/811), que totalizou 41%.

Em suma, considerando-se os processos de trocas e os tipos de segmentos trocados, tem-se que o processo de trocas mais frequente em Zorzi (1998) foi a dessonorização de oclusivas, com 37,1% (301/811); seguida pela dessonorização de fricativas, com 22,2% (180/811); pela sonorização de oclusivas, na terceira posição, com um percentual de trocas de 21,8% (177/811) e pela sonorização de fricativas, na quarta posição, com uma frequência de trocas de 18,9% (153/811).

Com relação à troca de grafemas surdos e sonoros, convém destacar também o trabalho de Consoni e Ferreira Netto (2002), que pretendiam verificar se essa troca era ou não aleatória. Para tanto, analisaram 262 ditados com 18 palavras

e 262 narrativas curtas de alunos do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II¹² de uma escola pública do interior de São Paulo (Aguai).

A análise dos ditados revelou, segundo os pesquisadores, que a tonicidade constituiu fator relevante na troca de grafemas que representam fonemas sonoros por grafemas que representam fonemas surdos e vice-versa. Nos ditados do Ensino Fundamental I, em 2.952 palavras, houve 49 trocas de grafemas que representam consoantes sonoras por grafemas que representam consoantes surdas (dessonorização), o que equivale a 1,7%. Dessas 49 trocas, 31 ocorreram em posição tônica; 7, em posição pré-tônica, e 11, em pós-tônica. Isso mostra que a troca ocorreu preferencialmente na posição tônica. No caso da troca de grafemas que representam consoantes surdas por grafemas que representam consoantes sonoras (sonorização), houve 69 trocas em 2.469 palavras, o equivalente a 2,8%. Desse percentual, houve 38 ocorrências em posição pré-tônica; 29, em posição tônica, e apenas 2 na pós-tônica. Isso mostra que a sonorização foi mais frequente quando o fonema estava na posição pré-tônica.

Na escrita espontânea, em 311 palavras, houve 23 trocas de grafemas que representam consoantes sonoras por grafemas que representam consoantes surdas (dessonorização), o que equivale a 7,4%. Nesse caso, 15 trocas ocorreram em posição tônica; 3, em posição pré-tônica, e 5, em posição pós-tônica, mostrando preferência clara pela posição tônica. No caso da troca de grafemas que representam consoantes surdas por grafemas que representam sonoras (sonorização), houve 38 trocas em 661 palavras, o que equivale a 5,7%. Dessas, houve 19 trocas em posição pré-tônica; 16, em posição tônica, e 3, em pós-tônica, o que mostra a preferência pela posição pré-tônica.

No que tange aos erros de ortografia, cabe destacar, ainda, a síntese apresentada por Damke (1998), construída a partir de erros de ortografia motivados, segundo o pesquisador, por línguas em contato, encontrados em textos de alunos bilíngues, falantes do PB e do *Plattdeutsch*¹³. A referência a essa proposta é relevante para este trabalho, uma vez que os informantes deste estudo também são bilíngues, falantes do PB e do HR, que é uma língua com um sistema fonológico muito semelhante ao *Plattdeutsch*, investigado por Damke (2006).

¹²Os resultados referentes ao Ensino Fundamental II não serão apresentados, porque a faixa etária dessas crianças é diferente da dos informantes desta pesquisa.

¹³O *Plattdeutsch* é uma língua de imigração semelhante ao HR falada pelos pomeranos, que são descendentes de povos germânicos.

O autor apresentou uma lista com 10 tipos de erros, como mostra o Quadro 17.

Quadro 17 – Tipos de erros ortográficos conforme Damke (1988)

Categorias de erros	Exemplos
1 - Troca do fonema consonantal oclusivo bilabial surdo em sonoro ou vice-versa (/p/ por /b/ ou /b/ por /p/).	• ‘bassou’ no lugar de ‘passou’ ou ‘peijava’ no lugar de ‘beijava’
2 - Troca do fonema oclusivo linguodental (línguo-alveolar, alveolar) surdo em sonoro e vice-versa (/t/ por /d/ ou /d/ por /t/).	• ‘amigo do ‘peido’ no lugar de amigo do ‘peito’, ‘presende’ no lugar de ‘presente’ ou ‘tirigindo’ no lugar de ‘dirigindo’
3 - Troca do fonema consonantal oclusivo velar surdo em sonoro e vice-versa (/k/ por /g/ ou /g/ por /k/).	• ‘vercoia’ no lugar de ‘vergonha’, ‘rigasso’ no lugar de ‘ricaço’ ou ‘ipiranca’ no lugar de ‘piranga’
4 - Troca do fonema consonantal fricativo alveolar surdo em sonoro e vice-versa (/s/ por /z/ ou /z/ por /s/).	• ‘aselerou’ no lugar de ‘acelerou’ ou ‘dicia’ no lugar de ‘dizia’
5 - Troca do fonema fricativo palato-alveolar surdo em sonoro e vice-versa (/ʃ/ por /z/ ou /z/ por /ʃ/).	• ‘deija’ no lugar de ‘deixa’, ‘barajoque’ no lugar de ‘pára-choque’ ou ‘achuda’ no lugar de ‘ajuda’
6 - Troca do fonema vibrante linguodental sonoro simples em múltiplo ou fricativo velar e vice-versa (/r/ por /ʀ/ ou /ʀ/ por /r/).	• ‘sorizo’ no lugar de ‘sorriso’, ‘carrona’ no lugar de ‘carona’ ou ‘cachoron’ no lugar de ‘cachorrão’
7 - Troca do fonema bilabial sonoro, final de sílaba, para a consoante nasal sonora e vice-versa (/m/ por /n/ ou /n/ por /m/).	• ‘senpre’ no lugar de ‘sempre’ ou ‘língua’ no lugar de ‘língua’
8 - Troca do ditongo nasal decrescente ão para on e an .	• ‘vichon’ no lugar de ‘feijão’ ou ‘irman’ no lugar de ‘irmã’
9 - Expressões.	• ‘ganhemo’ no lugar de ‘ganhamos’ ou ‘di’ no lugar de ‘dar’
10 - Troca entre as labiodentais: da sonora /v/ pela surda /f/.	• ‘fela’ no lugar de ‘vela’

Fonte: Construído a partir de Damke (1988)

Os tipos de erros referidos por Damke (1988), como mostra o quadro anterior, sintetizam as principais dificuldades, tanto na fala quanto na escrita, de falantes bilíngues (falantes do PB e de línguas de imigração originárias do alemão, como o HR e o *Plattdeutsch*). Esse quadro poderia, contudo, ser simplificado,

agrupando-se os fonemas oclusivos e fricativos em duas categoriais, uma vez que os processos de troca dos fonemas são os mesmos: dessonorização e sonorização.

Além das propostas que foram aqui apresentadas, há outros estudos relativos ao tema, como os de Bortoni-Ricardo (2005), Moojen (1985) e Tessari (2002), cujas categorizações não diferem significativamente das propostas por Carraher (1990) e Zorzi (1998), apresentadas neste trabalho.

A comparação das propostas apresentadas indica que todas possuem uma categoria para as trocas relativas ao *apoio na oralidade*, como no caso da escrita de 'pexi' para *peixe*; uma categoria para trocas decorrentes de *representações múltiplas*, que abarca as trocas decorrentes das múltiplas possibilidades de representação de um mesmo fonema ou a possibilidade de um mesmo grafema representar mais de um fonema, como na escrita de 'caroça' para *carroça*; uma categoria para trocas decorrentes da *generalização de regras*, que contempla alterações oriundas da generalização de procedimentos de escrita que não podem ser aplicadas a determinadas situações, como o uso de 'rr' na escrita entre vogais para representar /r/, como na escrita de 'barrata' para *barata*; entre outras, uma categoria para trocas decorrentes da inversão de *traços de sonoridade*, que contempla as trocas de grafemas que representam fonemas sonoros por seus correspondentes surdos e vice-versa, como na escrita de 'parata' para *barata*.

Destaca-se que as *trocas envolvendo traço de sonoridade* poderiam ser integradas à categoria *apoio na oralidade*, fazendo-se uma analogia com os processos fonológicos de *dessonorização de ostruintes* e *sonorização pré-vocálica* em desvios de fala, apresentadas por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991, p. 95-6), embora as trocas desse tipo, verificadas na produção em PB de falantes bilíngues (PB/HR), como no caso deste trabalho, não se constituam como desvios de fala, mas como uma influência interlinguística do HR no PB.

Isso porque as trocas ortográficas envolvendo traços de sonoridade, segundo Zorzi (1998, p. 458), podem "ter como fator causal os padrões de articulação das crianças" que podem apresentar, de acordo com Cristofolini (2011, p.13), "inconsistências de algumas pistas acústicas, embora não apresentem trocas na fala", pelo menos não perceptíveis acusticamente. Dessa forma, desvios fonológicos já superados na fala, reaparecem durante a fase de aquisição da escrita somente na escrita, como foi apontado por Santos (1995). Essa reincidência explica-

se, conforme Zorzi (1998), porque, para escrever, a criança evoca as imagens acústicas das palavras que ela mesma produz, o que justificaria também as trocas na escrita de crianças bilíngues, que fazem trocas perceptíveis relativas ao traço de sonoridade na fala, principalmente no que tange ao processo de dessonorização, pois, na língua que mais usam no dia a dia, predominam fonemas surdos, o que pode levar ao estabelecimento de uma memória acústica mais forte para esses fonemas, de forma que acabem influenciando a produção e a imagem acústica dos fonemas sonoros, provocando as trocas na escrita.

Em síntese, para compreender o processo de aquisição da ortografia e as trocas de grafemas realizadas pelas crianças em fase de aquisição, é preciso, em um primeiro momento, conhecer a organização do sistema ortográfico do PB. Assim, fica claro que nem todas as trocas na escrita inicial resultam da relação fala-escrita, uma vez que o PB, por ser uma língua alfabética com memória etimológica, apesar de apresentar uma relação fonema-letra previsível, comporta também representações arbitrárias e imprevisíveis, que podem gerar dificuldades na escrita. Por outro lado, é preciso compreender também as trocas realizadas pelas crianças para conhecer a origem dessas trocas, pois ocorrem, principalmente, quando há substituição de grafemas correspondentes a fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade, quando não há uma grafia única para um som ou quando a criança busca apoio na oralidade sem haver correspondência biunívoca entre fonema e grafema.

Nessa perspectiva, como nesta pesquisa busca-se compreender as trocas de grafemas envolvendo o traço de sonoridade e as trocas entre róticos (/R/ e /r/), definem-se, para a análise das trocas ortográficas desta pesquisa, três categorias:

1- trocas envolvendo traço de sonoridade – trocas caracterizadas pela substituição de grafemas correspondentes a fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade, com ou sem apoio na fala, de forma que a alteração do grafema altere ou não o significado da palavra, como em 'cato' para *gato* (com mudança de significado) ou em 'tardaruga' para *tartaruga* (sem mudança de significado). Essas trocas podem ocorrer de duas formas: a) substituição de grafema que representa fonema sonoro pelo seu correspondente surdo (*dessonorização*), como na escrita de 'parata' para *barata* ou b) substituição de grafema que representa fonema surdo pelo

seu correspondente sonoro (*sonorização*), como na escrita de 'bássaro' para *pássaro*.

2- trocas decorrentes de múltipla representação – decorrentes da possibilidade de o fonema /R/ ser representado por mais de um grafema 'r' ou 'rr', dependendo do contexto, alterando a grafia ou não o significado, como na escrita de 'caroça' para *carroça* (sem alteração de significado) ou de 'caro' para *carro* (com alteração de significado);

3- trocas decorrentes de hipercorreção - trocas referentes à regra de uso do dígrafo 'rr' entre vogais, aplicada a contextos em que não pode ser aplicada, para representar /r/ entre vogais, alterando ou não o significado, como na escrita de 'morro' para *moro* (com mudança de significado) ou de 'barrata' para *barata* (sem mudança de significado).

Isso posto, passa-se à reflexão sobre a natureza das trocas, considerando-se o bilinguismo.

3 BILINGUISMO

Falar mais de uma língua, além de facilitar a inserção no mercado de trabalho e o acesso a outras culturas, traz vantagens cognitivas, segundo Bialystok (2007), principalmente (no processamento da linguagem) nas chamadas “funções executivas”, ligadas à tomada de decisões e ao aprimoramento de ações. Além disso, parece ser um fator de reserva cognitiva, protegendo o bilíngue de quadros de demenciais, como a doença de Alzheimer em até quatro anos (BIALYSTOK, 2004).

Na atualidade, no Brasil, muitas pessoas têm se empenhado em aprender mais uma língua. O próprio governo federal, a partir da Lei de Nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mantém uma política de aquisição de segunda língua¹⁴, na medida em que é obrigatória a oferta de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar regular nos anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 8º) e no Ensino Médio.

Se de um lado a população tem uma opinião quase unânime quanto à importância de aprender uma segunda língua, como o inglês ou o espanhol, de outro, muitos acreditam que línguas consideradas de menor prestígio, como as línguas de imigração (Hunsrückisch ou Pomerano), podem interferir na aquisição do português, tanto na fala quanto na escrita, e, desse modo, evitam praticá-las.

Em função disso, neste capítulo, em um primeiro momento, discutem-se, na seção 3.1, definições de bilíngue e de bilinguismo, desde a Hipótese de Duplo Monolíngue, de Saer (1922), até Edwards (2006), segundo o qual todas as pessoas são bilíngues. Nessa seção, apresentam-se também as categorias de bilinguismo infantil, segundo Martins (2008) e Romaine (1995), e a contribuição do estudo de redes sociais para a compreensão de comunidades bilíngues. Na seção 3.2, discute-se a definição de influência interlinguística, com base em Weinreich (1974), Schlatter (1987) e Zimmer, Finger e Scherer (2008). Abordam-se também as influências fonético-fonológicas e as grafo-fônico-fonológicas da segunda língua na primeira, com base em Kuhl (1993), Kuhl et al. (1997), Best (1995), Zimmer (2004), entre outros. Nessa seção, são definidos, ainda, os processos fonético-fonológicos de

¹⁴ Não é do interesse deste trabalho especificar a diferença entre L2 e LE, termos que serão usados indistintivamente.

sonorização, dessonorização, neutralização e potencialização, que caracterizam as influências interlinguísticas neste estudo.

3.1 BILÍNGUE E BILINGUISMO: DEFINIÇÃO

Definir o que significa ser bilíngue não constitui tarefa fácil, pois o termo aparece na literatura com várias acepções e apresenta classificações diferentes, que variam dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento consideradas como foco de atenção. Se de um lado, por exemplo, tem-se, a Hipótese do Duplo Monolíngue, apresentada por Saer (1922), segundo a qual um bilíngue representa dois monolíngues em uma única pessoa, com desempenho igual ao de um falante nativo nas duas línguas, de outro, aparece Edwards (2006), para quem todas as pessoas são bilíngues, pois todas sabem pelo menos algumas palavras em uma língua diferente da língua materna. Esses dois extremos exemplificam claramente a complexidade de conceitualizar bilinguismo. Para Oksaar (1980), a dificuldade de definir o termo reside exatamente no fato de o conceito abarcar teoricamente vários estágios dinâmicos, desde um conhecimento básico ou passivo das línguas até uma alta proficiência.

A Hipótese do Duplo Monolíngue foi rejeitada por Grosjean (1985, 1997), por oferecer uma visão fracional do bilinguismo. Para ele, um bilíngue não pode ser a soma de dois monolíngues, pois os bilíngues não usam cada uma das línguas da mesma forma, pois cada língua serve a propósitos diferentes, dependendo dos contextos nos quais os interlocutores estão inseridos. Logo, dificilmente alguém atingirá uma proficiência idêntica em duas ou mais línguas, especialmente se forem consideradas as quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, fala, leitura e escrita).

De acordo com Fishman (1971), é raro um bilíngue ser igualmente fluente nas duas línguas em relação a todos os temas possíveis, porque as funções das línguas na sociedade são diferentes, já que o indivíduo usa as línguas de forma funcional, conforme a situação, conferindo diferentes papéis a cada uma delas. Dessa forma, é evidente que um bilíngue não é a soma de dois monolíngues, ou seja, o bilinguismo não consiste em um repertório acumulado de línguas diferentes,

porque o indivíduo bilíngue usa suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes situações e com pessoas diferentes, por isso, raramente, desenvolve fluência igual em ambas as línguas.

Para Bloomfield (1933), inicialmente, bilíngue era um usuário nativo de dois idiomas. Essa definição foi revista em 1979 pelo autor, que passou a considerar bilíngue o indivíduo capaz de controlar duas línguas de maneira semelhante à do nativo. Dessa forma, para o pesquisador, para ser considerado bilíngue, o indivíduo deve usar duas línguas igualmente bem, sem interferências de traços de uma língua na outra. Definição semelhante à de Bloomfield foi apresentada por McLaughlin (1978), segundo o qual o bilinguismo é a capacidade de produzir enunciados completos e plenos de significado em duas línguas.

Um conceito bastante controverso é o de bilíngue parcial (*semilingual*), proposto por Hasengard (1975, apud ROMAINE, 1995), para designar os indivíduos que apresentam alto déficit linguístico em uma língua, principalmente no léxico, desvio da norma nas duas línguas, baixo grau de automatismo, além de dificuldades para expressar significados emocionais, em comparação a monolíngues do mesmo grupo social e com o mesmo nível de escolaridade.

De acordo com Romaine (1995), o conceito de bilíngue parcial, muitas vezes, assume uma conotação pejorativa, pois não se restringe a uma descrição das dificuldades linguísticas apresentadas pelo falante, mas envolve uma visão ideológica e política relacionada a noções como a de línguas de minorias e majorias, de maior ou menor prestígio, ou a conceitos como o de dominação, subordinação e opressão. Exemplo desse tipo de percepção foi verificado por Schneider (2007), a qual investigou atitudes e concepções linguísticas - crenças e preconceitos linguísticos - e sua relação com as práticas sociais de professores em três comunidades bilíngues alemão/português do Rio Grande do Sul, cujos informantes acreditam que o bilíngue, falante do HR e do PB, não aprende corretamente nenhuma das línguas.

Para Heye (2003), as propostas de definição de bilinguismo, na maioria das vezes, partem de fatores como competência, domínio e função. Para o pesquisador, as propostas de definição de bilinguismo são falhas, porque pretendem defini-lo e classificá-lo como um fenômeno absoluto sendo ele relativo, uma vez que a condição de ser bilíngue se modifica ao longo da vida do indivíduo, assumindo formatos diferentes, de acordo com as funções de uso das línguas em diferentes

contextos, como o familiar, o social, o escolar e o profissional e, ainda, de acordo com o domínio e a alternância no uso das línguas.

Em comunidades bi e multilíngues, consoante Heye (2003), os indivíduos adquirem dois códigos linguísticos dentro da comunidade de fala e, ao usá-los, manifestam sua 'bicompetência' linguística e cultural. Essa situação envolve vários fatores, tais como, contexto e idade de aquisição, função tópica e a manutenção ou abandono das línguas em decorrência de fatores sociais e comportamentais como família, grupo social, escolaridade e ocupações profissionais. Por isso, a existência de duas línguas em uma comunidade deve ser vista de forma dinâmica e segundo a condição particular dos indivíduos bilíngues.

Um conceito de bilinguismo pertinente para este estudo é o apresentado por Vaid (2002, APUD ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008), segundo a qual bilíngues são indivíduos que conhecem e usam duas línguas, não necessariamente no mesmo contexto, nem com o mesmo nível de proficiência. Sendo assim, o indivíduo poderia optar por um ou outro sistema de acordo com o contexto. Essa definição, de acordo com Zimmer, Finger e Scherer (2008, p.5), permite compreender

o bilinguismo como a habilidade de usar duas línguas, e o multilinguismo como a habilidade de usar mais do que duas línguas. Essa definição, calcada no uso, implica uma visão dos bi/multilíngues como pessoas com *diferentes graus de competência nas línguas que usam*. Assim, os bilíngues e multilíngues podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo, entre outros motivos.

De acordo com as mesmas pesquisadoras, o bilinguismo precisa ser visto como um processo dinâmico, porque o perfil da pessoa bilíngue se modifica à medida que adquire mais uma ou outra língua, ou quando diminui a frequência de uso de uma delas.

Considerando as várias definições do que venha a ser bilinguismo e bilíngue, neste estudo, entende-se como bilíngue o indivíduo que sabe se comunicar em duas línguas (PB e HR) de alguma forma na fala, em diferentes situações de comunicação, mesmo que não saiba se comunicar nas duas línguas da mesma forma em todas as situações. Isso porque o HR é normalmente utilizado pelos informantes deste estudo em situações familiares e sociais na comunidade, enquanto o PB é usado na escola e em situações sociais na cidade (centro do município). Uma caracterização complementar para os falantes bilíngues em estudo

neste trabalho é oferecida na seção que segue, em que se apresentam diferentes categorias de bilinguismo infantil.

3.1.1 Categorias de Bilinguismo Infantil

As categorias de bilinguismo infantil existentes baseiam-se em dois critérios de classificação interdependentes, segundo Martins (2008, p. 159): (i) a idade em que a criança é exposta ao *input* bilíngue e (ii) os contextos sociais e as estratégias usadas no oferecimento desse *input*.

No que se refere ao fator idade, destaca-se a tipologia estabelecida a partir das categorias bilinguismo simultâneo e bilinguismo sequencial ou sucessivo, proposta por McLaughlin (1978). Segundo o pesquisador, o bilinguismo é simultâneo quando a criança é exposta à L1 e à L2 antes dos três anos. Depois dessa idade, o bilinguismo é considerado sequencial. A idade de referência de três anos usada pelo pesquisador, contudo, é arbitrária e não está baseada nem em critérios linguísticos nem cognitivos, por isso foi revista por Hamers e Blanc (2003), segundo os quais a aquisição será simultânea se a criança for exposta a duas línguas até os quatro ou cinco anos, idade que, segundo esses pesquisadores, assinala o fim do período das aquisições linguísticas básicas. Já o bilinguismo infantil sequencial, na perspectiva desses pesquisadores, estende-se até os 10 ou onze anos (depois disso, usam a terminologia 'bilinguismo adolescente ou adulto').

Independentemente dos limites de idade propostos e das terminologias usadas, o que não se pode negar, de acordo com Martins (2008), é que há uma distinção entre bilíngues precoces e tardios. Isso porque crianças muito novas possuem uma capacidade maior de acionar estratégias procedimentais na aquisição em comparação a aprendizes mais velhos. Em função disso, segundo Martins (2008, p. 169),

a precocidade de exposição bilíngue surge frequentemente associada à ideia, não só de uma proficiência elevada, mas, igualmente, equilibrada em L1 e L2, condição que, também se alega, diminua a probabilidade de 'misturas' intersistêmicas na produção linguística do indivíduo bilíngue.

Por isso, conforme a mesma pesquisadora, promove-se a tese de que um bilíngue precoce terá mais facilidade para separar seus sistemas linguísticos e

difícilmente apresentará, em seu desempenho verbal, interferências linguísticas acentuadas, porque possui maior controle sobre os sistemas linguísticos em contato. Esse seria o caso do bilíngue simultâneo, exposto à L1 e à L2 muito cedo, porque aprende a dominar os mecanismos que asseguram a separação entre os idiomas como parte integrante do próprio processo de aquisição. Já a criança que adquire a L2 depois da L1, embora possivelmente não apresente dificuldade para reconhecer o limite entre os dois idiomas que conhece, pode apresentar transferências/interferências interlinguísticas em seu desempenho verbal.

Há, no entanto, controvérsias quanto ao impacto da idade de aquisição sobre a proficiência alcançada e sobre a questão das influências interlinguísticas entre as línguas. Estudiosos como Abutalebi, Cappa e Perani (2001) e Byalistok et al. (2005) postulam que, muito mais importante do que a idade de aquisição, são o uso efetivo de ambas as línguas, a proficiência nessas línguas e o grau de exposição às mesmas. Segundo esses pesquisadores, a compreensão de mensagens e a capacidade de produção em L2 está diretamente relacionada à frequência de uso de uma língua em situações do cotidiano. Isso porque, segundo Green (1998), o vocabulário e estruturas em L2 que são usadas com frequência são acessadas mais facilmente do que aquelas que são usadas raramente.

Uma maior proficiência na L2, além disso, pode decorrer também da exposição ao idioma por meio da instrução formal, que pode influenciar especialmente no desenvolvimento de habilidades específicas enfatizadas nos ambientes educativos, como a leitura e a escrita.

No que se refere aos contextos sociais e às diferentes estratégias de apresentação do *input* ao bilíngue, é preciso destacar o Princípio de Grammont¹⁵, segundo o qual a aquisição simultânea de dois ou mais idiomas por parte de uma criança resulta em conhecimento linguístico diferenciado, com desempenho verbal em L1 ou em L2 sem interferências (misturas) entre sistemas, se o processo de *input* obedecer à estratégia “para cada interlocutor, uma língua”¹⁶ (GROSJEAN, 1982, p. 173).

¹⁵ Termo criado pelo linguista Jean Ronjat, que, em 1908, aconselhou-se com seu colega Maurice Grammont sobre como educar seu filho Louis em duas línguas. Grammont sugeriu que cada um dos pais falasse seu próprio idioma com a criança. Assim, ela relacionaria, desde o nascimento, uma língua a cada uma das pessoas, em uma relação de afetividade (MARTINS, 2008).

¹⁶ “Para cada interlocutor, uma língua” significa, por exemplo, usar sempre e somente a L1 com a mãe e sempre e somente a L2 com o pai.

Os primeiros casos de crianças educadas de acordo com as estratégias do Princípio de Grammont documentados foram o filho do linguista francês Ronjat (1913)¹⁷, que aprendeu francês e alemão simultaneamente, e as filhas de Leopold (1949)¹⁸, expostas ao alemão e ao inglês. A avaliação positiva desses dois casos levou o princípio a adquirir prestígio, de forma a se estabelecer e a se difundir rapidamente, de acordo com Martins (2008).

Há na bibliografia, ainda, referência a variantes do Princípio de Grammont, como: “para cada língua, um contexto social diferenciado” (MARTINS, 2008, 177), que seria o caso de uma criança que adquire uma língua na família e outra língua a partir das relações que estabelece com a comunidade em que está inserida. Com base nessas variações do Princípio de Grammont, Romaine (1995, p.56) estabeleceu uma tipologia relativa a modalidades de educação bilíngue, constituída de seis categorias: tipo 1: para cada indivíduo uma língua; tipo 2: língua não dominante falada em casa/para cada ambiente uma língua; tipo 3: língua não dominante falada em casa sem o apoio da comunidade; tipo 4: duas línguas não dominantes faladas em casa sem o apoio da comunidade; tipo 5: pais não nativos; tipo 6: línguas mistas.

No tipo 1, ‘para cada indivíduo uma língua’, os pais possuem línguas maternas diferentes, mas cada um deles tem certa competência na língua do outro e a língua dominante usada na comunidade é a língua materna de um dos pais. A estratégia usada é cada um dos pais falar a sua língua. São exemplos do tipo 1 o filho de Ronjat (mãe – alemão, pai – francês, comunidade – francês) e as filhas de Leopold (mãe – inglês, pai – alemão, comunidade – inglês), citados anteriormente.

No tipo 2, ‘língua não dominante falada em casa/para cada ambiente uma língua’, a língua materna dos pais é diferente e a de um deles é também a língua dominante da comunidade em que a criança está inserida. Como os pais são proficientes nas duas línguas, ambos usam com a criança a língua não dominante na comunidade. Isso significa que um dos pais abre mão de sua língua materna para

¹⁷ Ronjat observou a aquisição simultânea do francês e do alemão de seu filho e verificou poucos indícios de confusão entre as duas línguas durante o processo de aquisição. Ele creditou essas confusões ao fato de ele e sua esposa falarem cada um apenas sua língua materna com a criança (ROMAINE, 1995).

¹⁸ Leopold (1949), que também expôs sua filha a duas línguas (ele e sua esposa falavam apenas em sua língua materna com a filha – alemão e inglês), questionou o trabalho de Ronjat, pois constatou que a filha passou por uma fase em que usava palavras do inglês e do alemão em um mesmo enunciado linguístico. Isso o levou a concluir que as crianças encaram o processo de aquisição de duas línguas como um processo único (ROMAINE, 1995).

reforçar a aprendizagem da outra língua no contexto familiar, já que, possivelmente, será menos usada nas demais situações de interação social.

No tipo 3, 'língua não dominante falada em casa sem o apoio da comunidade', a língua falada na família, nativa de qualquer um dos pais, é diferente da falada na comunidade. É o caso de muitas crianças filhas de emigrantes, cuja língua falada em casa acaba adquirindo um status de língua "menor" face ao idioma falado no país que acolheu a família. Sendo assim, o bilinguismo de tipo 3 não resulta, na maioria das vezes, de uma opção dos pais, como é o caso dos tipos 1, 2 e 4, porque falam um idioma diferente em casa, tendo em vista que, muitas vezes, só conhecem esse. O bilinguismo decorrente desse tipo de situação, segundo Martins (2008), não é considerado como uma "dádiva" para a criança, mas como um incidente do qual os pais a poupariam, se isso fosse possível.

O tipo 4, 'duas línguas não dominantes faladas em casa sem o apoio da comunidade', é, na verdade, uma variação dos tipos 1 e 2. O resultado desse tipo de *input* conduz não a uma aquisição bilíngue, mas trilingue, porque os pais possuem línguas maternas diferentes e nenhuma das línguas coincide com a língua dominante na comunidade. Então, se cada um dos pais usar sua língua com a criança e ela usar outra em suas relações fora da família, aprenderá três línguas simultaneamente.

O tipo 5, 'pais não nativos', é raro e constitui um bom exemplo de bilinguismo deliberado. Nesse tipo, os pais falam o idioma dominante na comunidade, mas optam por usar outra língua, em que ambos são proficientes, para que a criança adquira uma segunda língua no contexto familiar.

O tipo 6, 'língua mistas', por sua vez, é o tipo mais comum. Isso porque a maior parte das crianças não se torna bilíngue em decorrência de estratégias educativas deliberadas, sustentáveis pelo princípio "para cada língua, uma fonte de *input*" (MARTINS, 2008, p.176), mas em função da exposição a várias línguas, pois a população mundial é bi ou multilíngue. Nesse tipo, em que se destaca a alternância de códigos e as interferências linguísticas, os pais são bilíngues e a comunidade em que a criança está inserida também é.

O fato de a criança ter sido exposta a um *input* linguístico marcado por interferências entre sistemas não significa, contudo, que terá dificuldades para distinguir entre L1 e L2, porque terá à sua disposição recursos suficientes para diferenciar as duas línguas. Isso porque a mistura entre as línguas não é aleatória,

mas segue regras para não se tornar agramatical. Sendo assim, para alternar os códigos sem tornar o uso agramatical ou inadequado à situação, a criança, além de conhecer os sistemas das duas línguas como sistemas monolíngues, terá de conhecer um terceiro conjunto de regras, necessário para o uso alternado adequado entre L1 e L2.

Sistematizando as seis categorias propostas por Romaine (1995), correlacionadas à classificação por faixa etária proposta por McLaughlin (1978), Martins (2008) apresentou três protótipos de bilíngues. O bilíngue 1, segundo a pesquisadora, é aquele que adquire as duas línguas precoce e simultaneamente, tendo sido educado em qualquer uma das versões do Princípio de Grammont. A esse tipo de bilíngue atribui-se elevada e equilibrada proficiência em relação a ambos os idiomas. Ele não tende a produzir interferências interlinguísticas sistemáticas, porque distingue a L2 da L1.

O bilíngue 2 é aquele que foi exposto às duas línguas de forma sequencial. Esse tipo de bilíngue revela em sua produção e, por vezes, na recepção, algum grau de dificuldade de manter as estruturas das duas línguas separadas, segundo a autora. Nesse caso, possivelmente, a L1 será dominante e, por isso, será a fonte da maior parte das interferências interlinguísticas.

O bilíngue 3, por sua vez, é aquele que foi exposto precoce e simultaneamente a ambos os idiomas, mas que não foi educado para observar a estratégia “para cada língua, uma fonte de *input*”. Dessa forma, entre os três tipos propostos, este é o que possui maior dificuldade para diferenciar os idiomas em contato. Em função da forma desordenada como recebeu o *input* em L1 e L2 na fase de aquisição, segundo Martins (2008), esse tipo de bilíngue terá dificuldades de reconhecer os limites entre os idiomas em contato e apresentará as marcas bilíngues já presentes no *input* a que foi exposto no período de aquisição.

É nesse tipo 3 que podem ser incluídos os informantes infantis em estudo neste trabalho, que aprenderam o HR e o PB precoce e simultaneamente a partir de um *input* de certa forma desordenado, já que seus pais usam os dois idiomas alternadamente e também porque o HR é rico em palavras vindas por empréstimo do PB, de forma que, no processo inicial de aquisição da escrita, a diferenciação entre os dois idiomas pode ser difícil para a criança. Dessa forma, o *input* recebido pelas crianças por meio da fala dos pais apresenta muitas marcas de influências interlinguísticas do HR no PB, tanto fonológicas como prosódicas, lexicais e

sintáticas. No que se refere aos informantes da zona rural, o mesmo tipo de *input* é também recebido por parte da comunidade em que as crianças estão inseridas, o que não ocorre com as crianças da zona urbana, que recebem, por parte da comunidade, normalmente, somente o PB, embora também com influências interlíngüísticas do HR, mesmo por parte de falantes monolíngües, que carregam as marcas do HR ou porque aprenderam o PB com falantes bilíngües ou, simplesmente, em decorrência da exposição ao uso de um PB com influências interlíngüísticas do HR.

Diferentemente das crianças, seus pais podem ser definidos como bilíngües do tipo 2, conforme Martins (2008), já que aprenderam suas duas língüas de forma sequencial: primeiro aprenderam o HR (em casa) e, depois, aprenderam o PB (na escola ou no trabalho). Os bilíngües do tipo 2, como foi referido por Romaine (1995, p.57), apresentam, por vezes, dificuldades de manter as estruturas das duas língüas separadas tanto na produção quanto na recepção. Possivelmente, em função disso, usam os dois sistemas alternadamente, no dia a dia, recorrendo a um ou outro de acordo com a necessidade, alternando os códigos em uma mesma interação conversacional (*code-mixing*)¹⁹ por um processo natural quando se sabe que o interlocutor compartilha as duas língüas. Além disso, verificam-se também muitas influências interlíngüísticas em sua fala, principalmente fonológicas, tanto do PB para o HR quanto do HR para o PB, estando o fator dominância relacionado ao contexto de uso das língüas (o HR é dominante na família e o PB, no trabalho).

Os avós das crianças, por outro lado, encaixam-se no tipo 3: 'língua materna não dominante, sem o apoio da comunidade', proposto por Romaine (1995, p. 58), porque são filhos e filhas de descendentes de imigrantes alemães que, em casa, só falavam o HR, enquanto a língua do país que os acolheu, o Brasil, é o português. Esses informantes, contudo, em sua maioria, não se tornaram bilíngües na infância e nem por opção, mas por necessidade. Embora tenham frequentado a escola em um período em que já era obrigatório o ensino em português, boa parte deles informou, nas entrevistas realizadas, que não aprendeu essa língua na escola, porque falavam o HR entre si. Somente o professor falava português, mas não era compreendido pelos alunos. Muitos desses informantes também frisaram, nas

¹⁹ O *code-mixing* ocorre quando um bilíngüe utiliza, sistematicamente, elementos fonológico, morfológico ou sintáticos de uma língua em outra, o que constitui prática frequente dos informantes em estudo que utilizam tanto usam tanto elementos do PB no HR como do HR no PB.

entrevistas, que nem ao menos se reconhecem como bilíngues, pois dizem que “mal e mal sabem se virar em português”. O fato é que a maioria deles aprendeu o português por necessidade de se comunicar com o médico, com o dentista ou com outros profissionais na “cidade”. Esse aprendizado, muitas vezes, deu-se por meio do rádio e é aprimorado ainda hoje através do rádio, também da televisão e com a ajuda dos netos.

Há que se destacar, contudo, que o *input* em PB recebido pelas crianças que residem na zona urbana, por parte da comunidade em que estão inseridas, e pelos dois grupos (informantes da zona rural e da zona urbana) na escola, caracteriza-se pela presença de algumas influências interlinguísticas do HR no PB, que já estão praticamente “cristalizadas” no PB e que são comuns na comunidade, mesmo entre monolíngues, como a troca de fonemas vozeados por fonemas desvozeados, e vice-versa, como na produção de ‘pruxa’ para *bruxa* ou de ‘gabide’ para *cabide*, mas, principalmente, na troca de r-forte por r-fraco, como na produção de ‘caro’ para *carro*. Assim, seu *output* carrega também as marcas do bilinguismo.

Como já mencionado, a noção de bilíngue equilibrado é, de acordo com Martins (2008), uma ficção, pois dificilmente conseguir-se-á formar um bilíngue sem marcas de mistura entre sistemas, mesmo que ele seja altamente proficiente nas duas línguas, visto que o estatuto sociocultural das duas línguas entra em jogo, provocando a avaliação de uma língua em relação à outra.

O contato da criança com o estatuto sociocultural desigual dos idiomas que adquiriu poderá constituir fator decisivo para a preferência de uso do idioma mais influente. Assim, a língua mais influente será a fonte privilegiada das influências interlinguísticas. No caso do estudo em questão, a frequência maior de uso do HR e a maior exposição a esse idioma, leva as crianças da zona rural a um *output* em PB com influências interlinguísticas do HR. O mesmo ocorre com as crianças da zona urbana, que apresentam influências interlinguísticas em sua produção em PB por conta do *input* em PB recebido, considerado a fonte privilegiada, já com influências interlinguísticas.

Além disso, o *input* proveniente das duas línguas poderá variar ao longo da vida e a necessidade de uso de cada uma delas também, podendo a L1 ser dominante em algumas situações enquanto a L2 o é em outras. A caracterização sociolinguística dos idiomas também pode sofrer alterações, tanto no nível individual quanto no coletivo, já que a língua é dinâmica.

Destaca-se, ainda, que normalmente haverá a dominância de uma língua sobre a outra, independentemente do tipo de educação bilíngue recebida pela criança, e a dominância é uma das razões para as influências interlinguísticas entre os sistemas. Logo, recorrer à alternância de códigos não significa que o falante não consiga diferenciar os dois sistemas em contato, mas uma possibilidade de usar o conhecimento dos dois sistemas a serviço de um conjunto específico de funcionalidades comunicativas ou discursivas (MARTINS, 2008, p. 181).

Há, contudo, discussões recentes que se sobrepõem aos estudos classificatórios das tipologias de bilíngues e que se ancoram no papel da frequência do uso e na qualidade e quantidade de *input* da L2 falada pelos bilíngues. Nessa perspectiva, podem-se citar Hamers e Blanc (2003, p. 26) e Mackey (2006, p. 27). Os primeiros, além do fator idade de aquisição, destacam também a competência relativa, a organização cognitiva, a frequência de uso da segunda língua na comunidade, o status relativo das línguas, a identidade cultural e o pertencimento ao grupo como critérios para definir a bilinguagem; o segundo estabelece quatro critérios para a definição de bilinguismo: grau de proficiência (que leva em conta quanto o indivíduo conhece das duas línguas que usa); função e uso das línguas (que envolve a finalidade do uso das línguas); alternância de código (que considera a extensão das alternâncias e as condições em que ocorrem) e interferências entre línguas (que se refere ao modo como uma língua afeta a outra).

O uso de determinada variante de uma língua pode, além disso, decorrer ainda, segundo Milroy (2002), da variante utilizada pela rede social do falante. Assim, as crianças, informantes deste estudo, podem estar realizando trocas na fala porque os demais membros de sua rede social também as produzem.

Em função disso, apresenta-se, na sequência, uma possível relação entre bilinguismo e redes sociais.

3.2 BILINGUISMO E REDES SOCIAIS

Os mecanismos que facilitam as influências interlíngüísticas presentes nas comunidades e que promovem ou estabelecem resistência à mudança bem como à análise da forma como os indivíduos usam os recursos de variabilidade linguística

disponíveis, podem ser averiguados a partir da noção de rede social, de acordo com Milroy e Milroy (1997). O estudo de redes (networks) da antropologia social, da mesma forma, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 84), pode contribuir para compreender por que variedades linguísticas desprestigiadas conservam-se em comunidades urbanas apesar da permanente influência da norma padrão. Esse fenômeno ocorre, conforme a mesma pesquisadora, inclusive em países onde a alfabetização é universal há décadas.

A noção de rede social, originalmente introduzida por Barnes (1954), foi trazida para os estudos sobre mudança/variação com o objetivo de explicar a relação entre os padrões de manutenção do vernáculo e os padrões de mudança/variação linguística no decorrer do tempo, segundo Milroy e Gordon (2003), tendo sido introduzida como categoria de pesquisa nos estudos linguísticos a partir de Milroy (1980), em seu estudo sobre a variação vocálica no inglês falado em três comunidades de Belfast, Irlanda do Norte.

As redes sociais, conforme Milroy (1980), representam os graus cotidianos de contato entre os indivíduos por meio de duas propriedades: densidade e plexidade. A densidade diz respeito à estrutura da rede, mais especificamente, à quantidade de contatos dos indivíduos em proporção ao número de vínculos que possivelmente poderiam existir em uma determinada comunidade. Nesse sentido, quanto maior o número de pessoas que efetivamente se relacionam, maior será a densidade da rede. Por outro lado, quando é formada por poucas pessoas, a rede será frouxa.

A plexidade, por sua vez, está relacionada ao tipo de vínculo entre as pessoas. Uma rede terá pouca plexidade se os indivíduos partilharem somente um tipo de relação (uniplex), como é o caso de um empregado que possui apenas uma relação profissional com seu empregador, mas será múltipla (multiplex) se os indivíduos partilharem mais de um tipo de relação, como ser, além de empregado, amigo do empregador, consoante Milroy e Milroy (1997).

Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p.84), “a alta densidade e ‘multiplexidade’ tendem a co-ocorrer e são geralmente características dos sistemas tradicionais, isolados. Sistemas urbanos, por outro lado, tendem a uma densidade baixa e à ‘uniplexidade’”.

De acordo com Milroy (1987), quanto mais densas e multiplexas forem as redes sociais, maior será a probabilidade de operarem de forma a manter uma

norma, isto é, uma grande densidade tende a produzir homogeneidade de valores e de normas, inclusive as linguísticas. Dessa forma, se uma rede for bastante densa, haverá certa estabilidade linguística, mantendo-se o vernáculo local, resistindo a pressões linguísticas e sociais de outros grupos. Se, por outro lado, os laços forem fracos, se as inter-relações pessoais forem frouxas e com pouca multiplicidade, pode haver a influência de uma rede mais densa, de forma a conectar o grupo à sociedade ampla e estratificada.

Destaca-se que, de acordo com Milroy (1980), as redes densas não caracterizam somente sistemas tradicionais, isolados geograficamente, mas podem ser verificadas também em comunidades urbanas estabelecidas há bastante tempo, as quais, por questão de sobrevivência, desenvolvem uma ética de solidariedade, que decorre em uma coesão interna e promove certa resistência aos valores do grupo dominante. Dessa forma, esses grupos, conforme o mesmo autor, tendem a preservar variedades linguísticas desprestigiadas.

A compreensão da densidade e da plexidade das redes e dos processos de mudança/variação e manutenção dos padrões linguísticos é favorecida pelo elenco de critérios para o estabelecimento dos graus de relação em rede apresentado por Battisti et al. (2007, p.19) a partir de Blake e Josey (2003). Segundo esse quadro, as relações podem ser de primeiro, segundo e terceiro grau, em gradação de maior intimidade à menor intimidade. As relações de primeiro grau, segundo esse modelo, estabelecem-se entre marido/mulher, pais/filhos e colegas de trabalho com interação. As de segundo grau são estabelecidas entre tios/sobrinhos/primos/cunhados; amigos íntimos; vizinhos íntimos; colegas de associação com interação. Já as de terceiro grau dão-se entre amigos não íntimos; vizinhos/não íntimos; colegas de trabalho sem interação e colegas de associação sem interação.

Sendo assim, pode-se dizer que, neste estudo, os informantes deste estudo da zona rural constituem uma rede densa e multiplexa, pois mantêm inter-relações com praticamente todos os indivíduos de sua comunidade e, ao mesmo tempo, mantêm mais de um tipo de relação com os demais componentes (o filho é também o vizinho; o vizinho é o amigo íntimo; o colega é o vizinho e também o amigo íntimo). Além disso, é provável que as diferentes gerações de informantes dessa rede apresentem as mesmas influências interlinguísticas do HR no PB em sua fala em PB.

Os informantes da zona urbana, apesar de viverem em um contexto urbano, ainda constituem uma rede, de certa forma, densa e multiplexa, pois procuram conviver com outros falantes bilíngues (PB e HR), não em função da necessidade de sobrevivência, mas para manter vivas as tradições e o próprio idioma. Sendo assim, mesmo estando em contato com a variante padrão do PB quase que diariamente, continuam mantendo sua própria variante do PB com influências do HR. Em função disso, talvez, o que se percebe, nessa comunidade, é que mesmo falantes monolíngues do PB apresentam, em sua fala, as marcas do HR.

Em suma, os informantes da zona urbana, assim como os da zona rural, não percebem que apresentam influências do HR em sua produção do PB, apesar de a maioria deles saber que essas marcas estão presentes na variante que falam.

A forma como as influências interlinguísticas ocorrem de uma língua para a outra é discutida na seção que segue.

3.3 BILINGUISMO E INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS

A transferência linguística, que constitui um tema, de certa forma, controverso, porque o termo tem sido utilizado de forma abrangente e de maneiras diferentes ao longo do tempo ocorre quando um bilíngue, segundo Titone (1993), utiliza traços fonéticos, prosódicos, mórficos, sintáticos, discursivo-pragmáticos ou lexicais de uma língua em outra.

Vinculada à corrente comportamentalista, a transferência era vista como negativa, porque entendia as influências da língua materna na língua estrangeira em estudo como dificultador do aprendizado. Como nem todas as transferências são negativas, com o passar do tempo, passou-se a utilizar o termo transferência negativa ou interferência, quando os conhecimentos anteriormente existentes conturbavam o desenvolvimento de uma nova aprendizagem, dando lugar a confusões ou equívocos, em contraste com a transferência positiva, ou facilitadora, caracterizada, por exemplo, pelo uso de vocabulário cognato ou de outras semelhanças entre as línguas, que pudessem contribuir positivamente para o aprendizado da segunda língua.

Atualmente, segundo Brito (2007), tem-se uma visão mais positiva com relação à transferência, porque, de acordo com Ellis (2000), a transferência linguística, da mesma forma como os princípios de aquisição, com os quais interage, pode acelerar ou retardar o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, conforme Brito (2007), é possível, por meio da análise das transferências, conhecer as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes de uma segunda língua. De posse de tal informação, conseqüentemente, será possível auxiliar os aprendizes a minimizá-las.

Em função dessa nova compreensão, ainda de acordo com Brito (2007), seria conveniente, para evitar a ligação do termo transferência com noções já ultrapassadas, usar denominações diferentes para o fenômeno, como *cross-linguistic influence*, em português, “influência interlinguística”, que abrange, consoante Laufer (2003), uma gama maior de fenômenos, como a própria transferência, a ausência de transferência, a omissão, a minimização da produção, a facilitação geral do aprendizado e estratégias de comunicação.

A interferência ou transferência negativa, segundo Weinreich (1974), consiste em desvios das normas de uma língua que ocorrem na fala de bilíngües como resultado de sua familiaridade com outra língua. Para Haugen (1956), por outro lado, a interferência é uma sobreposição entre duas línguas, enquanto para Schwanzer (1969), serve para adaptar estruturas comuns às duas línguas, usadas pelos falantes de acordo com sua experiência em cada uma das línguas.

A causa mais significativa de muitos tipos de interferências, conforme Weinreich (1974), precursor da Análise Contrastiva²⁰, é a identificação parcial do sistema de duas línguas, o que provoca uma transferência parcial dos elementos, resultando em um desvio na segunda língua.

O falante comum de uma língua, segundo Lado (1971), usa o sistema de contrastes com grande rapidez, sem ter consciência de sua complexidade. Dessa forma, o sistema fônico funciona como um sistema de “hábitos” automatizados e inconscientes. Em função disso, um falante nativo, quando muda seu sistema, ao

²⁰ O Modelo de Análise Contrastiva é uma das três possibilidades de análise de erros (Modelo de Análise Contrastiva, Modelo de Análise de Erros e Análise de Interlíngua) da Linguística Contrastiva, subárea da Linguística Aplicada, e se caracteriza pela comparação entre dois sistemas linguísticos, com o intuito de levantar as diferenças e semelhanças entre eles, a fim de prever os erros e dificuldades dos falantes na L2. Perdeu o prestígio quando se percebeu que nem todos os erros previstos aconteciam, e que outros, não previstos, eram evidenciados na L2. Assim, surgiu o 2º modelo, o da Análise de Erros.

entrar em contato com outra língua, em geral, apresenta dificuldades. Para o autor, um falante adulto de uma língua, por exemplo, tem dificuldade de distinguir sons que não fazem parte do sistema de sua língua nativa e, por isso, tende a transferir o sistema de sons da língua materna para a segunda língua.

As causas e as consequências das interferências e transferências linguísticas na aprendizagem de uma segunda língua foram revisadas no final da década de 1970 e no início década de 1980, com o apogeu da gramática gerativa e da Psicologia Cognitiva. Nesse momento, surgiu a Teoria de Análise do Erro, que, segundo Schlatter (1987), criticou os pressupostos da Análise Contrastiva e defendeu que muitos dos erros em L2 não poderiam ser atribuídos à interferência da língua materna, porque o falante não é um simples processador de dados, mas é alguém que interage com a L2 e que (re)formula ou rejeita hipóteses sobre estruturas.

Vários estudos investigaram a questão da transferência também no Brasil, como o de Damke (1988), que investigou a interferência do Hunsrückisch na produção oral e escrita em PB de alunos de 5ª série de três escolas de comunidades bilíngues (falantes do HR e do PB), na cidade de São Paulo das Missões, no Rio Grande do Sul. Como resultado dessa pesquisa, Damke (1988) concluiu que a principal causa das interferências e do “surgimento” de uma língua mista nessa comunidade era a falta de domínio do PB. A quantidade de interferências encontradas levaram-no a sugerir que os alunos investigados deveriam ser considerados semialfabetizados. Em função disso, propôs um ensino contrastivo e comparativo, para evitar que os alunos internalizassem os fonemas do PB de forma “errada” por causa das interferências do HR. Nessa perspectiva, sugeriu que fossem explicadas aos alunos as principais diferenças entre o HR e o PB, como, por exemplo, que no HR não existe diferença entre /p/ e /b/, como no PB, para evitar que continuassem substituindo /b/ por /p/, como no caso da produção de [‘puli] no lugar de *bule*.

Na atualidade, sob o ponto de vista do Conexionismo, a transferência de padrões da língua materna para uma segunda língua é vista como uma estratégia de aprendizagem própria do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Isso porque, de acordo com Ellis (2008), quando inicia a aprendizagem de uma segunda língua, o indivíduo já possui um sistema neurolinguístico bem organizado na língua

materna. Sendo assim, as estruturas da língua materna influenciam a aprendizagem da segunda língua.

Ao longo do processo de aprendizagem da segunda língua, o indivíduo vai reestruturando os conceitos da língua materna e estabelecendo relações diretas entre os sons e os significados da segunda língua até estabelecer um grau de automatismo na língua estrangeira. Dessa forma, segundo MacWhinney (2002), a forte associação entre a língua materna e a segunda língua vai sendo desfeita. Algumas transferências, contudo, poderão ser mantidas, o que é justificado pela própria natureza interativa do sistema cognitivo do indivíduo.

No Conexionismo, segundo Zimmer, Finger e Scherer (2008), a noção de transferência está associada ao conceito de entrincheiramento. Uma habilidade é entrincheirada, de acordo com MacWhinney (2006), quando é praticada muitas vezes. Quanto mais for praticada, mais profundo será o entrincheiramento, conseqüentemente, mais difícil será modificar ou inibir seu uso. Conforme o mesmo autor, vários aspectos da linguagem podem ser entrincheirados e com ênfases diferentes; contudo, um efeito mais forte observa-se no *output* fonológico e mais fraco no nível lexical, pois a aprendizagem de novas palavras ocorre mais facilmente.

No que tange à fonologia, em virtude do fato de o aprendiz de uma segunda língua tratar os sons dessa língua como se tivessem as mesmas unidades articulatórias de sua língua materna, tende a produzi-los com sotaque estrangeiro, em função do entrincheiramento dos padrões articulatórios da língua materna. Tais efeitos do entrincheiramento, todavia, podem ser revertidos a partir da compreensão de dois tipos de transferência ligados a essa dificuldade, que serão abordados na seção 3.3.1 a seguir: as transferências fonético-fonológicas e as transferências grafo-fônico-fonológicas.

É preciso destacar, contudo, que muitas das pesquisas que vêm sendo realizadas no que se refere a influências interlinguísticas possuem, ainda, em certa medida, aporte na Teoria da Análise do Erro, que consiste no levantamento de erros em um *corpus* de dados, oral ou escrito, produzido por aprendizes de uma determinada língua, como já foi referido anteriormente nesta mesma seção. Os erros coletados são classificados em tipologias, divididos em erros sistemáticos e não sistemáticos. A frequência e o grau de distúrbio que causam à compreensão de uma

mensagem são estabelecidos, com a finalidade de investigação das prováveis causas e das possíveis estratégias pedagógicas para superá-los.

Os erros, na Teoria da Análise de Erros, podem ser atribuídos a diferentes causas, não só a transferências da língua materna para a segunda língua, conforme Vandressen (1988). Podem decorrer também de generalizações intralinguísticas ou de generalizações de regras já dominadas, ou se caracterizarem como inadequações relativas ao esquecimento ou desconhecimento de uma regra. Sendo assim, devem ser avaliados considerando-se, além de variáveis linguísticas, fatores como escolaridade, idade do informante, metodologias de ensino e interesse da criança pela língua.

No caso deste trabalho, hipotetiza-se que as trocas na fala realizadas pelas crianças são compreendidas como resultantes de influências da língua dominante, a utilizada com mais frequência (HR) na segunda língua (PB). Em função disso, discorre-se, na sequência, sobre as influências interlinguísticas fonético-fonológicas e grafo-fônico-fonológicas entre línguas.

3.3.1 Influências Interlinguísticas Fonético-Fonológicas e Grafo-Fônico-Fonológicas

As influências interlinguísticas de aspectos fonético-fonológicos, possivelmente, são as mais estigmatizadas no que se refere aos falantes bilíngues do PB e do HR da comunidade em estudo, dentre os nove tipos de transferências apresentados por Clyne (1967, p. 3): transferência fonêmica²¹, morfossintática, semântica, morfêmica, morfológica, alofônica, prosódica, sintática e léxico-sintática.

A “interferência” fonêmica ocorre, segundo Weinreich (1974), quando um falante bilíngue identifica um fonema da segunda língua com um fonema da língua materna e o reproduz segundo as regras do sistema da língua materna. Isso significa que o falante transferiu o fonema do sistema da língua materna para o da segunda língua, o que está relacionado à forma de percepção e produção do fonema. É exatamente nesse fato que as professoras participantes da pesquisa de

²¹ A transferência fonêmica ocorre quando o bilíngue transfere fonemas da língua materna para a segunda língua.

Schneider (2007) acreditam, quando afirmam que as trocas fonêmicas de falantes bilíngues (PB e HR) resultam de “interferências” do HR.

No que diz respeito à aprendizagem de uma segunda língua, Kuhl (1993), o difusor do Modelo do Ímã da Língua Materna (*Native Language Magnet*), afirma que os novos padrões da língua que está sendo aprendida entram em conflito com os padrões iniciais da língua materna, por estarem em desacordo com os filtros mentais mapeados para a língua materna. O estabelecimento de um novo mapa para a segunda língua não constitui tarefa simples, ainda mais se os sons da segunda língua forem considerados similares aos da língua materna, pois são atraídos em direção a uma categoria da primeira língua. Já os sons que não tiverem nenhuma relação com os da língua materna não serão atraídos, logo, serão mais facilmente discriminados.

Já para Best (1995), idealizador do Modelo de Assimilação Perceptual (*Perceptual Assimilation Model*), a discriminação dos sons da fala na segunda língua está sujeita (i) ao fato de os sons serem assimilados perceptualmente pelos fonemas da língua materna e (ii) à forma como são assimilados. Assim, verifica-se uma estreita ligação entre a percepção e a produção. Contudo, a maior ou menor dificuldade para discriminar os sons da segunda língua também depende da semelhança ou da diferença desses sons em relação aos da língua materna, como foi proposto por Kuhl (1993), sendo que os sons similares trarão mais dificuldades do que os sons mais distintos. Segundo esse modelo, os padrões de assimilação estipulados previamente podem ser reorganizados por meio da exposição a um *input* adequado.

O mesmo tipo de recorrência à língua materna acontece quando o bilíngue confere aos grafemas da segunda língua a mesma ativação fonético-fonológica que esses grafemas ativariam para a produção oral da língua materna, conforme afirmam Zimmer e Alves (2006). Esse tipo de transferência pode ocorrer tanto da escrita para a fala como da fala para a escrita. Dá-se da escrita para a fala, segundo os mesmos pesquisadores, quando o bilíngue entra em contato com a segunda língua após ter sido alfabetizado na língua materna, e da fala para a escrita, quando o bilíngue entra em contato com a segunda língua muito cedo e é alfabetizado nessa segunda língua, como é o caso dos informantes em estudo e também da maioria dos falantes do HR e de outras línguas de imigração, como o Pomerano ou o Vêneto.

Segundo Gewehr-Borella e Zimmer (2009), boa parte dos estudos que vêm sendo realizados no Brasil debruça-se sobre as transferências grafo-fônico-fonológicas que ocorrem da escrita para a fala, no entanto, o presente estudo, da mesma forma como o realizado pelas pesquisadoras acima citadas, centra-se nas transferências que ocorrem da fala para a escrita, já que os bilíngues em análise entraram em contato com a segunda língua muito cedo e foram alfabetizados somente na segunda língua.

Da mesma forma, dir-se-á também que as influências interlinguísticas a serem aqui analisadas parecem ser motivadas pela influência fonético-fonológica, pois os informantes em análise buscam os padrões de sua língua materna, o HR, na ativação da segunda língua, o PB, modificando sua fala. Essa influência na fala parece tender a se refletir, depois, em sua escrita. É essa a perspectiva deste estudo, que gira em torno da substituição de fonemas vozeados pelos seus correspondentes desvozeados e vice-versa (sonorização e dessonorização) e das trocas entre róticos (neutralização e potencialização), processos definidos na próxima seção, os quais, possivelmente, são transferidos para a escrita, como já foi verificado, em certa medida, em pesquisas realizadas por Nunes, Perske e Ferreira-Gonçalves (2009) e Gewehr-Borella (2010) (cf. seção 2.2, Capítulo 2).

3.3.2 Processos Fonológicos

Como já exposto na seção 2.1, Capítulo 2, para compreender como a criança aprende a escrever, é preciso compreender como ela aprende a falar. Para tanto, além de saber a ordem em que os segmentos são adquiridos, convém conhecer também os processos fonológicos que atuam na aquisição da escrita pela criança e as implicações para sua superação.

Os processos fonológicos, segundo o modelo da Fonologia Natural de Stampe (1973), são simplificações inerentes à fala. São, segundo o autor, naturais, inatos e universais. Conforme Varela (2004, p.73), são naturais porque “implicam adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana, tanto na produção quanto na percepção”; inatos, porque a criança já nasce com um repertório de processos fonológicos; e universais, por serem encontrados em todas

as crianças, “tanto no que se refere à aquisição de classes de sons e estruturas silábicas quanto a tipos de alterações que ocorrem” (VARELLA, 2004, p.74).

Da mesma forma, consoante Yavas e Lamprecht (1990), os processos fonológicos são simplificações sistemáticas da fala dos adultos por parte das crianças, decorrentes de restrições naturais da capacidade humana para a fala. Definição semelhante foi apresentada por Callou e Leite (2005), segundo as quais os processos fonológicos são modificações resultantes da combinação de elementos na formação de palavras ou frases, determinadas por fatores fonéticos, morfológicos e sintáticos. De acordo com essas pesquisadoras, “as modificações sofridas pelos segmentos no eixo sintagmático podem alterar ou acrescentar traços, eliminar ou inserir segmentos” (CALLOU; LEITE, 2005, p.44). Como ocorrem sistematicamente, algumas dessas alterações, de acordo com as mesmas pesquisadoras, atuam sobre o nível fonológico da língua; outras, porque ocorrem assistematicamente, afetam apenas o nível fonético.

As pesquisadoras destacam ainda que os processos fonológicos (e/ou fonéticos) do português percebidos hoje são os mesmos que produziram mudanças históricas, isto é, os processos apreendidos no momento síncrono, podem ser encontrados em exemplos na evolução do latim para o português.

Apesar de os processos fonológicos serem encontrados em todas as crianças, Varella (2004) chama a atenção para a necessidade de considerar as diferenças individuais de cada criança quanto à interação de seu sistema fonológico com o sistema cognitivo e também sua idade. Frisa, ainda, que não há consenso entre os pesquisadores sobre quantos processos são possíveis nem sobre quais são os mais frequentes.

Os processos fonológicos, de acordo com Stampe (1973), reaparecem a cada modalidade nova de linguagem em fase de aquisição. Logo, podem ocorrer também na escrita, o que foi verificado por Varella (2004), que desenvolveu um estudo sobre processos fonológicos presentes em textos de crianças monolíngues de 1º ano, no nível alfabético de escrita (conforme seção 2.1, Capítulo 2). Para tanto, a pesquisadora partiu do levantamento do que chamou de “erro fonológico”, categoria de erros relacionados aos processos fonológicos encontrados na escrita.

O erro fonológico, segundo Varella (2004, p.55), é o erro em que não há mudança de significado, como na produção de ‘poneca’ para ‘boneca’, e que não diz respeito somente a uma simples questão de reconhecimento dos sons

isoladamente, como na escrita de ‘caza’ para *casa* ou de ‘caio’ para *caiu*, mas implica a compreensão da estrutura dos sons de determinada língua.

Para a sistematização das alterações que observou na escrita, Varella adotou, em seu trabalho, a classificação de processos fonológicos proposta por Ingram (1976/1989): processos de estrutura silábica, processos de assimilação e processos de substituição.

O processo de estrutura da sílaba compreende as estratégias usadas pela criança em fase de aquisição para simplificar a estrutura silábica, mudando o número ou a ordem de segmentos na palavra. Caracteriza-se, basicamente, pela redução das sílabas da palavra ao padrão CV (consoante, vogal), como em ‘pato’ para *prato*. Compreende, também, a não realização de nasais, de líquidas, de fricativas, de sílabas e de vogais e a redução de encontro consonantal, além de epêntese e metátese.

Os processos de assimilação e substituição, por sua vez, compreendem as “confusões” na representação gráfica de consoantes e vogais, que podem ocorrer no início da alfabetização. Esses “erros” foram denominados “erros por troca de letra” por Carraher (1985), e como “modificações da estrutura segmental das palavras” por Cagliari (2001) (conforme seção 2.2, Capítulo 2), porque consistem na alteração na escrita de consoantes com diferenças de ponto e modo de articulação.

Para compreender alterações desse tipo, segundo Varella (2004), é preciso analisar todos os fonemas em jogo. Como exemplo, a pesquisadora apresenta a escrita da palavra “begar” para *pegar*. Nesse caso, de acordo com a autora, ocorreu uma assimilação de sonoridade, porque a letra *p*, que representa um fonema surdo, foi influenciada pela letra *g*, que representa um fonema sonoro. Sendo assim, esse fenômeno não consiste na simples troca de ‘p’ por ‘b’, mas na influência de um fonema sonoro sobre um surdo, sem alterar o traço bilabial e o modo de articulação.

A sonorização, de acordo com Faraco (1991), é um fenômeno de mudança fonética, que consiste na passagem de um fonema desvozeado para seu homorgâmico vozeado, e caracteriza-se pela assimilação das vibrações vozeadas, que são próprias das vogais, por consoantes intervocálicas, as quais assumem, dessa forma, por contiguidade, o traço [+ voz]. Esse fenômeno foi bastante comum na evolução do latim para o português, tendo ocorrido em palavras como: *capillu(m)* > cabelo, *lupu(m)* > lobo, *totu(m)* > todo, entre outras. A sonorização ocorreu, contudo, também, por vezes, em consoantes desvozeadas iniciais, como

em *camella* > *gamela* e *cattu* > *gato*, nesse caso, atribuída ao sândi, pois as palavras, muitas vezes, são precedidas de outras que terminam em vogal, de forma que a consoante desvozeada se localize em posição intervocálica.

De acordo com Varella (2004), sonorizações e dessonorizações podem ocorrer com os fonemas chamados opostos: /p,b/; /t,d/; /k,g/; /f,v/; /s,z/; /ʃ,ʒ/. Destaca, ainda, que a influência pode se dar também de um fonema surdo para um fonema sonoro, como na escrita de 'soltatos' para *soldados*, em que o fonema surdo *s* influenciou o fonema sonoro *d* que foi produzido como *t*.

Além do processo de assimilação, pode ocorrer também o de substituição, como na escrita da palavra 'enconprei' para *encontrei*, em que houve substituição por anteriorização (substituição de um fonema alveolar por um bilabial), ou na escrita de 'chatel' para *chapéu*, em que ocorreu substituição por posteriorização (substituição de um fonema bilabial por um alveolar). Em casos raros, na escrita, podem ocorrer, ainda, conforme Varella (2004), as substituições por sonorização ou dessonorização, bastante comuns na fala, como na escrita de 'biscina' para *piscina* (sonorização) ou de 'col' para *gol* (dessonorização).

No que tange a este trabalho, como os processos de assimilação de sonoridade e substituição por sonorização ou dessonorização são bastante semelhantes e como ambos se referem à troca de um fonema desvozeado pelo seu correspondente vozeado ou vice-versa ou à troca de um grafema que representa um fonema desvozeado por um grafema que representa o fonema vozeado correspondente ou vice-versa, não se faz distinção entre assimilação e substituição, usando-se apenas sonorização e dessonorização.

Além desses dois processos, verificam-se também, neste trabalho, os processos de neutralização e potencialização, os quais, assim como os processos de sonorização e dessonorização serão definidos nas seções 3.3.2.1 e 3.3.2.2.

3.3.2.1 (Des)Sonorização

Em sua proposta de descrição do HR, Altenhofen (1996, p.270) afirma que, nessa língua de imigração, ocorre sonorização, preferencialmente, em sílaba pós-tônica, e dessonorização e neutralização entre /b/ e /p^h/ em favor de /b/, como em

/p^hagə/, no HR, para *packen* (atingir, conseguir terminar alguma coisa) do alemão padrão, e em /'bʁagə/, no HR, para *backen* (assar, fritar) no alemão padrão, com mais frequência, em posição tônica. O autor esclarece ainda que os falantes do HR transferem os processos de sonorização e dessonorização das consoantes, em posição tônica, do HR para o PB, principalmente quando um fonema faz parte da estrutura fonética do HR, mas não da do PB. Isso foi verificado também por Prade (2003, p.89), para quem,

nas pessoas que falam a língua portuguesa e que apresentam interferências da língua alemã na sua fala (sotaque), ocorre frequentemente a troca de fonemas surdos no lugar dos sonoros, como, por exemplo, nas palavras dente, bolacha e gato que são pronunciadas como tente, polach'n e cato.

No que se refere às trocas fonêmicas, tanto na fala quanto na escrita, Schneider (2007) ressalta que a sonorização de /t/ é bastante frequente na fala em PB de falantes bilíngues (PB/HR), mas que a dessonorização é mais frequente que a sonorização, como verificou em seu trabalho realizado com professores de três comunidades bilíngues (HR/PB) (conforme seção 3.1, Capítulo 3). A autora destaca ainda que o fonema fricativo palato-alveolar vozeado, representado pelos grafemas **g** (gema) ou **j** (janela) no PB, não existe no alemão padrão nem no HR, o que leva os falantes bilíngues a substituí-lo em PB pelo fricativo desvozeado, representado nessa língua pelos grafemas **x** (xícara) ou **ch** (chave).

No que se refere à sua pesquisa empírica, Schneider (2007) mostra, ainda, que as professoras entrevistadas para o seu trabalho, em sua maioria, acreditam que os falantes do HR têm mais dificuldades na compreensão e expressão do PB, na fala e na escrita, em relação aos monolíngues. Quanto à troca de letras, elas pontuam, principalmente, as dessonorizações de /b, d, g, ʒ/ para /p, t, k, ʃ/, a sonorização de /p, t, k, ʃ/ para /b, d, g, ʒ/ e a neutralização da vibrante.

Ainda segundo a percepção das professoras, o fenômeno menos frequente são as sonorizações de /p, t, k, ʃ/, seguidas pelas dessonorizações de /b, d, g, ʒ/ e pela neutralização do rótico, que é o mais frequente. Essa percepção foi confirmada por meio da análise da gravação de quatro segmentos de fala de crianças bilíngues, coletados pela pesquisadora, os quais revelaram apenas 9 sonorizações em 198 contextos possíveis, o que equivale a 4,54%; 8 dessonorizações em 128 contextos possíveis (6,25%) e 20 neutralizações da vibrante em 33 contextos possíveis, o

equivalente a 60,6%. Esses percentuais de trocas são inferiores aos esperados a partir das entrevistas com as professoras. Destaca-se que a pesquisadora não verificou nenhuma sonorização de /ʃ/ nem dessonorização de /ʒ/.

As professoras destacam, também, que os alunos que falam mais alemão em casa fazem mais trocas do que os que falam menos. Algumas professoras mencionaram que elas mesmas têm dificuldades de distinguir “r-forte” de “r-fraco”.

Os fenômenos observados pelas professoras são compreendidos, considerando-se o fato de os bilíngues recorrerem ao padrão fonológico de sua língua materna em sua produção na segunda língua, como foi exposto na seção anterior (3.3.1), de acordo com Zimmer e Alves (2006) e Gewehr-Borella (2010), e a maior dificuldade de discriminação dos sons quando são similares nas duas línguas.

Assim como Schneider (2007), Gewehr-Borella (2010), que também investigou a fala e a escrita de falantes bilíngues (HR/PB) no PB, verificou preferência pelo processo de dessonorização em relação à sonorização, embora tenha se atido à análise dos fonemas e grafemas plosivos.

Com relação à fala, Gewehr-Borella (2010), ao comparar os padrões de VOT das oclusivas em início de palavra no PB de três grupos de crianças, dois monolíngues e um bilíngue, como foi explicitado na seção 1.3.1, Capítulo 1, verificou que as médias do segmento /p/ do grupo de bilíngues foram um pouco superiores às do grupo de monolíngues de Rio Grande. O mesmo deu-se com relação ao segmento /t/, embora a média dos três grupos tenha sido um pouco mais elevada do que os 18ms apresentados pela literatura, conforme Reis e Nobre-Oliveira (2007) (cf. a seção 1.3.1, Capítulo 1). Já para o segmento /k/, os valores encontrados no grupo bilíngue foram inferiores aos dos outros dois grupos, resultado esse inesperado para a pesquisadora, pois acreditava que as crianças bilíngues teriam valores menores de pré-vozeamento, por não haver pré-vozeamento em início de palavra no HR, o que poderia ser transferido para o PB. De qualquer forma, esses resultados sugerem que a sonorização não é um processo significativo para esses grupos de informantes.

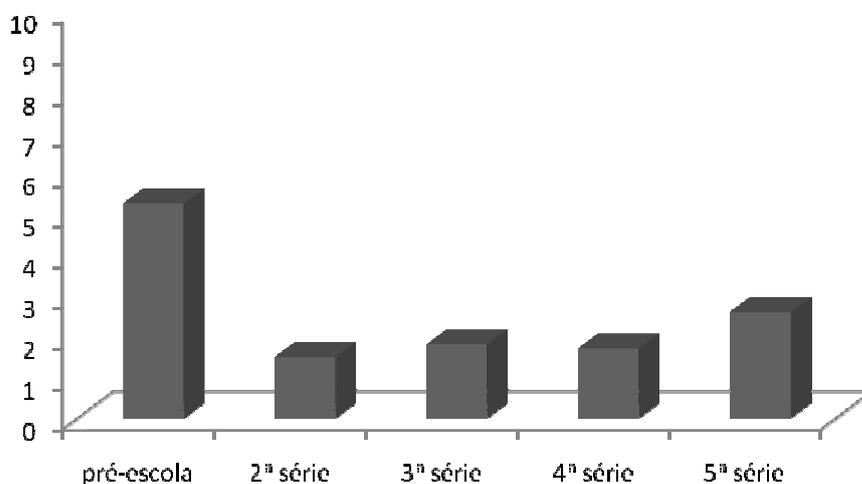
Quanto ao processo de dessonorização, no caso do segmento /b/, o valor de pré-vozeamento do grupo bilíngue foi menor do que o dos monolíngues. Com relação ao segmento /d/, ocorreu o que a pesquisadora esperava: as crianças bilíngues apresentaram o menor valor de pré-vozeamento, embora a diferença com

relação aos monolíngues não tenha sido significativa. No caso do segmento /g/, as crianças bilíngues também tiveram um valor de pré-vozeamento menor do que o das monolíngues. Esses resultados sugerem certa dessonorização dos fonemas plosivos por parte das crianças bilíngues.

No teste de escrita a partir de um bingo de palavras com segmentos plosivos, Gewehr-Borella (2010) verificou que as crianças bilíngues fizeram mais trocas do que as monolíngues, resultado que atribuiu às diferenças entre os sistemas fonético-fonológicos do PB e do HR. A pesquisadora acredita que a ausência de pré-vozeamento na fala dos bilíngues por influência do HR no PB pode ter sido transferida para a escrita, principalmente nas palavras menos conhecidas, porque, no HR, ocorrem somente oclusivas desvozeadas com e sem aspiração, ou seja, sem pré-vozeamento em início de palavra, segundo Gewehr-Borella (2010). Já as sonorizações, a pesquisadora atribuiu a dúvidas comuns apresentadas pelos falantes durante a aprendizagem da escrita, o que foi proposto por Zorzi (1997), ou como resultantes de um processo de hipercorreção.

Em sua análise por série, Gewehr-Borella (2010) verificou que as crianças bilíngues apresentaram, inicialmente, uma média de trocas alta na pré-escola (média de 5,27 erros por criança), mas a taxa diminuiu na segunda série (média de 1,5 erros por criança), teve um pequeno aumento na terceira (média de 1,81 erros por criança), decresceu um pouco na quarta (média de 1,71 erros por criança) e aumentou novamente na quinta série (média de 2,6 erros por criança), como pode ser visualizado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Média de erros verificada por crianças por série segundo Gewehr-Borella (2010)



Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de Gewehr-Borella (2010)

Os resultados visualizados no Gráfico 2 mostram que o caminho percorrido por esse grupo é atípico no que se refere à aprendizagem da escrita, uma vez que seria esperada a diminuição do número de trocas com o avanço da escolaridade. A pesquisadora atribui essa atipicidade, mais uma vez, à fala bilíngue (HR/PB), uma vez que o HR não apresenta pré-vozeamento de oclusivas em início de palavra.

Nas redações analisadas, Gewehr-Borella (2010) encontrou, além das trocas entre 'p,b', 't,d' e 'c,g', trocas entre 'f,v' e também de grafemas que remetem aos fonemas /j, ʒ/. A pesquisadora não analisou todas as trocas, porque os textos produzidos foram muito longos, mas verificou que as trocas grafêmicas ocorreram em diferentes localizações de *onset* (inicial, medial, final) e independentemente da estrutura da sílaba. Verificou também que algumas crianças, as quais não fizeram trocas no bingo, fizeram-nas nas redações, fato que creditou a uma provável diminuição da atenção empregada na atividade em função da ausência da pesquisadora no momento da escrita.

De qualquer forma, foi verificada uma diferença substancial entre a quantidade de trocas dos alunos bilíngues e monolíngues, pois, enquanto a maior quantidade de erros dos monolíngues foi de 7 (redação de aluno da 4ª série com 174 palavras, média de 0,040 trocas por palavra), a dos bilíngues foi de 29 (redação de aluno de 4ª série com 126 palavras, gerando uma média de 0,23 trocas por palavra).

Quanto aos processos das trocas, a pesquisadora verificou, tanto nos bilíngues quanto nos monolíngues, um número maior de dessonorizações do que de sonorizações, o que foi atribuído à chamada “escrita em silêncio” apontada por Cagliari (2001), segundo a qual os aprendizes tenderiam a dessonorizar fonemas sonoros devido ao sussurro das palavras. Com relação aos bilíngues, Gewehr-Borella (2010) hipotetiza que a causa das dessonorizações seja a ausência de VOT negativo no HR falado pelas crianças.

Além disso, a pesquisadora verificou também que as crianças monolíngues tiveram um maior número de substituições de 'v' para 'f', em palavras como em 'viferam' para *viveram*, 'fou' para *vou*, 'fiu' para *viu* etc., enquanto as bilíngues trocaram mais 'd' para 't', como em 'tepois' para *depois*, 'onte' para *onde*, 'tar' para *da* etc. O segmento mais trocado pelos bilíngues foi o grafema 'd'. Quanto aos outros grafemas que representam os fonemas oclusivos, o índice de trocas

verificado também foi elevado, o que mostra, segundo a pesquisadora, uma grande dificuldade, por parte dos bilíngues, na produção desses grafemas, decorrente, possivelmente, da diferença nos padrões de VOT entre HR e PB.

Gewehr-Borella (2010) aplicou ainda um teste de percepção, no qual as crianças monolíngues apresentaram mais erros do que as bilíngues quanto ao segmento desvozeado. No que se refere ao segmento vozeado, aconteceu o contrário: as crianças bilíngues apresentaram mais erros. Esse resultado surpreendeu a pesquisadora, pois esperava que os bilíngues fizessem mais erros e que os monolíngues fizessem menos, mas credita o bom desempenho dos bilíngues no que se refere aos segmentos desvozeados ao fato de o HR apresentar somente oclusivas sem vozeamento prévio à explosão em início de palavra. Assim, ao escutar uma palavra sem aspiração, como a palavra 'calo' ['kalo], os bilíngues a compreenderiam como uma oclusiva sonora ['galo]. Devido a essa ausência de aspiração no estímulo e, como o /k/ do PB e o /g/ do HR mostram-se semelhantes no que diz respeito aos padrões de VOT, essa confusão poder-se-ia refletir na percepção, na escrita e na fala dos bilíngues.

Com relação à mesma temática, destaca-se o trabalho realizado por Nunes, Perske e Ferreira-Gonçalves (2009), que analisaram a fala e a escrita de três crianças bilíngues (HR/PB), uma do 2º ano, uma do 4º e outra do 6º ano, da cidade de Agudo/RS.

Nessa pesquisa, não houve nenhum registro de dessonorização ou sonorização na fala. As trocas só ocorreram na escrita, como em 'curisinho' para *gurizinho* e 'puraco' para *buraco* (dessonorização) e como em 'jagaré' para *jacaré* e 'dinha' para *tinha* (sonorização).

Segundo essa pesquisa, o informante do 4º ano dessonorizou /g/ em três ocorrências de cinco contextos possíveis, o que equivale a 60%, e o informante do 6º ano fez o mesmo uma vez em três contextos possíveis, o que equivale a 33,33%. Esse mesmo informante sonorizou /k/ 4 vezes em 22 possibilidades, o equivalente a 18,18%; /t/ sete vezes em quinze contextos possíveis, o equivalente a 46,66%; e /b/ em nove de treze possibilidades, ou seja, em 69,23%.

Em suma, pode-se dizer que as sonorizações e as dessonorizações registradas pelos falantes bilíngues (HR e PB) em suas produções do PB, conforme mostram as pesquisas de Gewehr-Borella (2010) e Nunes, Perske e Ferreira-

Gonçalves (2009), são inferiores ao que diz o senso comum. Isso se deve, possivelmente, ao fato de esses dois processos serem percebidos como traços socialmente marcados e estigmatizados no cenário escolar, na comunidade e também fora dela, de acordo com Schneider (2007). Em decorrência do estigma, esses processos são evitados, o que pode explicar as baixas taxas, ao contrário do que ocorre com a neutralização do rótico, como será visto a seguir.

3.3.2.2 Neutralização

Neste trabalho, tem-se como neutralização o abrandamento do rótico r-forte em posição de onset inicial (troca de r-forte por r-fraco), como na produção de [ˈɾato] para *rato*, e em onset medial (entre vogais), como na produção de [ˈkaɾo] para *carro*. Embora a troca de r-forte por r-fraco, nesse último exemplo, possa representar uma troca de fonemas, não é o que se verifica nas amostras de fala coletadas para este trabalho, uma vez que, nesse caso, ‘caro’ e ‘carro’ são duas variantes para a mesma palavra ‘carro’, constituindo essa produção, dessa forma, uma neutralização, fenômeno bastante frequente entre falantes bilíngues (PB-HR) em sua fala em português e já discutido em trabalhos, como o de Monaretto (2002), Schneider (2007) e de Gewehr-Borella (2010).

No que tange às trocas fonêmicas, embora os processos de dessonorização e sonorização sejam os mais estigmatizados, segundo Schneider (2007), a neutralização do rótico é, seguramente, o processo mais recorrente. Devido à alta frequência, que passa despercebido como um traço socialmente marcado e estigmatizado pelos falantes locais, a ponto de nem mesmo os professores perceberem sua própria produção de tais trocas, como mostrou a pesquisadora.

Em comunidades bilíngues (HR/PB), de acordo com Schneider (2007), o abrandamento da vibrante resulta da inexistência dos parâmetros fonológicos /R/ e /r/ no HR e no alemão padrão, cujo sistema fonológico, segundo Wiesemann (2008), contempla somente o r-fraco, conforme seção 1.3.3, Capítulo 1. Não tendo esses parâmetros em sua L1, conforme Damke (2008), o falante produz r-fraco em lugar

de r-forte. O abrandamento do *erre* segue, de acordo com Altenhofen (1997), a tendência do germânico ocidental, sendo pronunciado no HR como /r/.

No PB, esse abrandamento provoca certo estranhamento, principalmente em posição intervocálica, porque o contraste fonêmico entre r-forte e r-fraco influi, quando estão fora do contexto, no significado das palavras, como em *carro* e *caro* e *murro* e *muro*. O sentido dessas palavras, no entanto, pode ser depreendido pelo contexto em que são produzidas, o que minimiza o problema da troca e, possivelmente, diminui o estigma relacionado à neutralização para os falantes bilíngues. Além disso, no alemão padrão, da mesma forma como no HR, só existe um rótico, o r-fraco, e não há nenhum caso de oposição lexical que envolva diferentes tipos de róticos, de acordo com Wiese (1996). Segundo Schneider (2009, p. 256),

a **neutralização da vibrante** é o traço mais frequente e, em geral, não parece ser percebido como um traço socialmente marcado e não é estigmatizado no cenário escolar e, por conseguinte, sofre menos pressão social e é menos alvo de correções do que as (des)sonorizações por parte dos professores que, em geral, não corrigem a neutralização da vibrante, mesmo em eventos que visem avaliar a produção oral.

O que se percebe, nesse contexto, é que os falantes bilíngues simplesmente ignoram as possibilidades articulatórias do r-forte e seu uso, que está relacionado à posição que ocupa na palavra. Segundo Monaretto (2002, p.254), no PB, o r-forte aparece no contexto

pré-vocálico, em início de palavra (*roupa*) e em início de sílaba precedida por consoante (*gen-ro*), a forma mais comum é o [r] forte (vibrante alveolar ou fricativa velar); em coda silábica (*a-ler-tar*) e em encontros consonantais tautossilábicos (*brado*), o [r] fraco é predominante, mais precisamente, o tepe.

Por outro lado, de acordo com Monaretto (2009), há dados de informantes bilíngues de cidades de colonização alemã e italiana, no Rio Grande do Sul, que mostram a realização de tepe e vibrante no ataque em sua fala em PB, o que caracteriza, conforme a pesquisadora, uma variação étnico-cultural.

Nunes, Perske e Ferreira-Gonçalves (2009), em sua pesquisa realizada com três crianças bilíngues da cidade de Agudo/RS, verificaram o mesmo na fala de seus informantes, o que se refletiu também em sua escrita. Entre as trocas realizadas pelos seus informantes, a mais recorrente, nos três sujeitos, foi a troca de r-forte por r-fraco, como em 'cachoro' para *cachorro*. O informante do 2º ano, em sua fala,

trocou r-forte por r-fraco em 10 ocorrências dos 10 contextos possíveis; o do 4º ano fez a troca em 17 de 19 possibilidades, o equivalente a 89,47%; e o do 6º ano fez trocas em 19 de 20 possibilidades, totalizando 95%.

Na escrita, o informante do 2º ano, da mesma forma como ocorreu em sua fala, também trocou *rr* por *r* em 100% dos casos (8/8); o do 4º ano fez trocas em 12,5% dos casos (2/16) e o do 6º ano, em 90% dos casos (9/10). Segundo as pesquisadoras, com base nos dados e nos resultados obtidos em sua pesquisa, a oralidade exerce influência sobre a escrita, pois os sujeitos integrantes de sua amostra têm como língua materna o HR e, possivelmente, quando ingressaram na escola, não tinham fluência no PB, em função disso, durante o ato da escrita, buscaram a oralidade da língua alemã.

Outro trabalho relacionado a essa temática a ser destacado é o de Spessato (2001), que estudou o português falado em Chapecó (SC). Segundo a autora, a característica mais marcante da fala da população pesquisada foi a troca entre tepe e vibrante múltipla. A pesquisadora verificou que, nas palavras em que esperava a produção da vibrante múltipla, essa vibrante só foi produzida em 19% dos casos. Em 46% dos casos, os informantes aplicaram o tepe e, nos casos restantes, a pesquisadora verificou a produção de uma variante de rótico, que denominou de “intermediária”, pois interpretou como uma tentativa dos falantes de aproximar sua pronúncia à vibrante múltipla, que é a forma de prestígio do PB.

No que se refere às variáveis sociais, a pesquisadora verificou que a variável escolaridade foi a que apresentou maior impacto sobre a realização do tepe, pois, com o aumento do nível de escolaridade, a aplicação do tepe em lugar da vibrante múltipla diminuiu. A autora, entretanto, chama a atenção para a variável que denominou de “bilinguismo individual”, pois percebeu que havia uma variação na comunidade, decorrente, possivelmente, das redes sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Em estudo semelhante, realizado com imigrantes italianos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, Margotti (2004) também observou, nessa população, a neutralização do r-forte na fala, que concluiu resultar da influência dos dialetos italianos, que não apresentam duas formas de rótico. A argumentação de Margotti (2004) para a interpretação desse fenômeno foi semelhante à de Spessato (2001), já que também percebeu formas “intermediárias” de neutralização, classificadas como tentativas dos falantes de aproximarem sua pronúncia ao padrão do PB.

Outra semelhança entre os dois estudos está no fato de ambos terem percebido que o fenômeno não se restringe aos falantes bilíngues (PB e HR e PB e dialetos italianos). Ambos, Spessato (2001) e Margotti (2004), observaram neutralização em falantes monolíngues habitantes das áreas de contato entre HR e PB e entre italiano e PB.

Margotti (2004) verificou ainda que a neutralização não se dá de forma homogênea nas comunidades, pois percebeu diferenças dependendo da zona de residência (meio urbano ou rural), do município (investigou oito) e do estilo de fala. Contudo, contrariamente a Monaretto (1997), em cujo estudo a variável “posição na sílaba” foi estatisticamente a segunda mais relevante, depois do “grupo geográfico”, nos dados de Margotti (2004), a variável “posição na sílaba” não foi apontada como estatisticamente significativa.

Após a revisão desses estudos sobre o processo de neutralização, passa-se à apresentação do processo de potencialização.

3.3.2.3 Potencialização

Por potencialização, entende-se, neste trabalho, a troca de r-fraco por r-forte, como em ‘carrona’ para *carona*, uma característica da fala e da escrita de falantes bilíngues (PB e Plattdeutsch²²), já verificada por Damke (1988). O fenômeno foi verificado também por von Borstel (1992) e por Souza (2011), mas não foi aprofundado em nenhuma das pesquisas. Segundo von Borstel (1992, p.156), “este processo fonológico é uma constante no falar da comunidade rondonense em todas as faixas etárias”.

Do estudo que realizou sobre a variação linguística a partir do gênero propaganda, Souza (2011) destacou as palavras ‘parra’ no lugar de *para* e ‘esperra’ para *espera*, casos esses que, segundo a pesquisadora, decorrem de hipercorreção, como propôs Damke (1988) como justificativa para a escrita de ‘carrona’ para *carona*. Esse tipo de ocorrência pode acontecer, de acordo com Damke (1988), devido a dificuldades que os falantes do alemão possuem para diferenciar o som do

²² Plattdeutsch é uma língua de imigração semelhante ao HR falado pelos pomeranos, grupo formado pelos descendentes de uma mistura de povos germânicos e eslavos.

r-fraco do do r-forte em função de o r-forte não existir nem no alemão padrão nem no HR.

Em síntese, a partir de tudo que foi discutido nesta seção, considera-se bilíngue, para este trabalho, com base em Vaid (2002, APUD ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008), o indivíduo que conhece o PB e o HR e usa as duas línguas, não necessariamente no mesmo contexto nem com o mesmo nível de proficiência, de forma a poder optar por um ou outro idioma de acordo com o contexto em que está inserido.

No que tange às categorias de bilíngues, segundo Martins (2008), compreende-se que as crianças informantes deste estudo são bilíngues do tipo 1, porque aprenderam o HR e o PB precoce e simultaneamente a partir de um *input* de certa forma desordenado, pois seus pais usam os dois idiomas alternadamente e, além disso, com muitas influências interlinguísticas de ordem fonético-fonológica do HR no PB. Seus pais são definidos como bilíngues do tipo 2, já que aprenderam suas duas línguas de forma sequencial: primeiro aprenderam o HR (em casa) e, depois, o PB (na escola ou no trabalho). Os avós das crianças, por sua vez, são caracterizados como bilíngues do tipo 3, porque são filhos e filhas de imigrantes alemães que, em casa, só falavam o HR, enquanto a língua do país que os acolheu, o Brasil, era o português, de forma que se tornaram bilíngues mais por necessidade do que por opção.

Quanto ao bilinguismo e às redes sociais, pode-se dizer que os dois grupos de informantes, tanto os da zona rural como os da zona urbana, constituem redes densas e multiplexas, porque os informantes mantêm inter-relações com praticamente todos os indivíduos de sua comunidade. Dessa forma, verificar-se-á, possivelmente, certa homogeneidade linguística nos dois grupos e também uma tendência à manutenção da variedade do PB falada na comunidade, independentemente das influências da variedade padrão ou de estigmas.

As trocas realizadas pelos informantes da pesquisa, tanto na fala como na escrita, serão compreendidas como influências interlinguísticas, expressão que, de acordo com Laufer (2003), abrange uma gama maior de fenômenos, como a transferência, a ausência de transferência, a omissão, a minimização da produção, a facilitação geral do aprendizado e estratégias de comunicação. Dessa forma, as influências serão vistas, segundo o Conexionismo, como estratégias de aprendizagem próprias do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

No que tange às influências interlinguísticas do HR no PB, entende-se que as influências de ordem fonético-fonológica sejam as mais estigmatizadas, tanto na fala quanto na escrita, principalmente no que se refere aos processos de sonorização e dessonorização, que carregam um estigma maior do que os processos de neutralização, que provavelmente é o mais frequente, como já foi verificado por Schneider (2007), e de potencialização, que é pouco frequente e decorre, possivelmente, da hipercorreção, ou seja, da tentativa de evitar a troca de r-forte por r-fraco.

Destaca-se ainda que, apesar das evidências das transferências fonético-fonológicas da língua materna, nesse caso o HR, para a segunda língua, no caso o PB, como mostraram as pesquisas de Schneider (2007), Nunes, Perske e Ferreira-Gonçalves (2009) e Gewehr-Borella (2010), não se pode ser reducionista e creditar todas as trocas, principalmente as realizadas na escrita, a influências interlinguísticas do HR sobre o PB, pois há outros fatores importantes que precisam ser considerados.

É preciso considerar, segundo Schneider (2007), também os fatores sociais relacionados às trocas, decorrentes da função social que o HR representa na família e na comunidade, o que se reflete na frequência de uso do HR, pois, de acordo com a mesma pesquisadora, quanto mais as crianças usam o HR em seu cotidiano, mais trocas fazem no PB.

No que tange às trocas verificadas na escrita, contudo, possivelmente nem todas tenham motivação fonético-fonológico, mesmo no caso dos falantes bilíngues que fazem muitas trocas na fala, pois algumas substituições podem decorrer simplesmente da falta de conhecimento do sistema ortográfico do PB, que contempla relações biunívocas e cruzadas entre fonemas e grafemas.

Quanto aos tipos de trocas realizadas pelas crianças bilíngues (PB/HR), de acordo com os trabalhos revisados, o processo de neutralização é o mais recorrente, enquanto os processos de sonorização e dessonorização, por serem mais estigmatizados, conforme Schneider (2007), aparecem com menos frequência, tanto na fala como na escrita. Para o processo de potencialização, foram encontradas poucas referências, mas, segundo Von Borstel (1992), trata-se de um fenômeno recorrente na fala de bilíngues, alemão/português.

Para que as amostras de fala e escrita coletadas para esta pesquisa possam ser analisadas à luz dos pressupostos levantados neste capítulo, apresenta-se, na sequência, a Metodologia utilizada.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se a metodologia utilizada na investigação sobre a relação entre fala e escrita em língua portuguesa de crianças bilíngues, falantes do PB e do HR, de Morro Reuter, do Rio Grande do Sul.

Para tanto, apresenta-se, primeiramente, na seção 4.1, um breve histórico da cidade de Morro Reuter, constituída a partir da imigração alemã; na sequência, na seção 4.2, são descritas as etapas do trabalho de campo, contemplando as coletas de dados realizadas com as crianças e com os informantes adultos; na seção 4.3, relacionam-se os informantes da pesquisa, caracterizando-os em infantis e adultos, bilíngues e monolíngues, do sexo masculino e feminino, da zona rural e urbana; na seção 4.4, são descritos os instrumentos utilizados para a coleta das amostras de fala e de escrita das crianças, os instrumentos de reconhecimento de sons trocados e de conhecimento de ortografia e também o instrumento utilizado para coletar a amostra de fala dos informantes adultos (pais e avós); na seção 4.5, é detalhada a coleta de dados, considerando-se as oito etapas da pesquisa; na seção 4.6, apresentam-se as variáveis operacionais, linguísticas e sociais, elencadas para analisar as amostras de fala e de escrita coletadas; na seção 4.7, esclarece-se como os dados foram codificados para serem analisados estatisticamente por meio do programa *Goldvarb X*; na seção 4.8, apresenta-se o instrumento estatístico *Goldvarb X*, selecionado para a análise estatísticas das amostras de fala e escrita coletadas com as crianças bilíngues e da amostra de fala de seus pais e avós.

4.1 A CIDADE DE MORRO REUTER

Morro Reuter localiza-se na encosta da Serra Gaúcha, à beira da Rodovia BR 116, sua principal via de acesso. Sua localização é privilegiada pela proximidade da capital, da qual dista 60 Km, e dos principais pontos turísticos da Serra, como as cidades de Gramado e Canela. A localização da cidade pode ser vista na Figura 1.



Figura 1: Mapa político do Rio Grande do Sul com destaque para a cidade de Morro Reuter (escala 1:1167X1009)

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Morro_Reuter - acesso em 09.08.2012

O município possui uma área de 87.641 km² e sua altitude atinge 700 metros. É composto pelas localidades de Walachai, São José do Herval, Muckental, Fazenda Padre Eterno, Franckental, Bickental, Picada São Paulo, Linha Cristo Rei, Batatenthal, Planalto e Linha Gorgen.

Atualmente, 85,3% da população de Morro Reuter encontra-se na zona urbana, enquanto os 14,7% restantes estão estabelecidos na zona rural, segundo dados do Censo de 2010²³. A população total, em 2010, de acordo com o censo, era de 5.676 pessoas, 2.849 homens e 2.827 mulheres. A população aumenta, entretanto, nos finais de semana, quando muitos turistas vêm à cidade em busca de um espaço tranquilo para descanso.

Quanto à economia, além da produção agropecuária, a cidade conta com uma indústria de calçados, uma metalúrgica, um frigorífico e uma indústria de embutidos. Além disso, o turismo também é uma fonte de renda significativa,

²³ Os dados do Censo 2010 foram consultados no site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse> - acesso em 09.08.2012.

segundo dados fornecidos pela Prefeitura Municipal. A renda per capita da população, em 2010, conforme o censo, era de R\$ 12.439,47/ ano.

A cidade possui seis escolas municipais de Ensino Fundamental e uma escola estadual de Ensino Médio e destaca-se por seus projetos educacionais e, em função disso, ostenta o índice de alfabetização de 98,9%, o mais alto do Rio Grande do Sul e o segundo do Brasil, de acordo com a Secretaria de Educação do Município. O município é conhecido pelo Seminário Nacional de Educação, por sua Feira do Livro e, desde a feira de 2002, pelo projeto Leitura Compartilhada, desenvolvido às segundas-feiras, com a participação da Biblioteca Érico Veríssimo de Morro Reuter, que oferece livros de seu acervo.

A origem do povoamento deu-se no século XIX e se confunde com a chegada dos imigrantes alemães, que foram ocupando a região além do Vale do Rio dos Sinos. Depois de povoar São Leopoldo, aos poucos, os imigrantes alemães deslocaram-se para outras localidades ainda não habitadas na região serrana do Rio Grande do Sul, o que resultou na fundação de povoados e vilas. O registro da construção da casa do primeiro morador de Morro Reuter, Mathias Mombach, é de 1829, segundo Vier (1999). Conforme o mesmo pesquisador, o desenvolvimento do povoado iniciou em 1872, quando os evangélicos de confissão luterana ergueram a primeira igreja e começaram sua igreja-escola, no mesmo ano em que o professor João Wagner abriu a primeira escola particular na localidade.

Antes da chegada dos colonizadores de origem europeia, a região era habitada por índios, que viviam da caça e da coleta de frutas e raízes. Com o passar das décadas, os habitantes naturais foram desaparecendo, em função dos enfrentamentos com os colonizadores e das doenças (VIER, 1999).

Os imigrantes que vieram povoar Morro Reuter falavam o dialeto da região do Hunsrück (“lombo de cachorro”, em alemão, numa referência às leves ondulações das colinas e coxilhas locais), do oeste da antiga Prússia.

Os registros escritos sobre as décadas de pioneirismo na região de Morro Reuter são escassos. As informações esparsas vêm de depoimentos de descendentes dos primeiros moradores. Por isso, é frágil a explicação para a origem do nome da localidade, que provavelmente surgiu do intento de homenagear a família Reuter, uma das pioneiras, a qual manteve uma estalagem que serviu de parada para tropeiros nas primeiras décadas de colonização (URBIM, 2003, p. 17).

Maltratados pelo governo imperial, os imigrantes estavam condenados ao isolamento. O caráter germânico de ajuda mútua, a religiosidade e o idioma foram os principais elementos de união, resistência e sobrevivência. De acordo com Vier (1999, p.250), qualquer contato com o mundo exterior limitava-se a cartas ou pacotes carregados em lombo de burro. Tal isolamento contribuiu para a preservação da cultura e do idioma, além de desenvolver meios de transmiti-los às novas gerações.

Depois das décadas de luta pela sobrevivência, um dos piores períodos para os moradores da localidade de Morro Reuter foi a Era Vargas, junto com os efeitos da II Guerra Mundial nas colônias alemãs. Antes de Hitler iniciar as invasões nazistas na Europa, Getúlio Vargas lançou a Campanha de Nacionalização do Ensino (nas décadas de 1930 e 1940), que atingiu principalmente as escolas rurais, em que o único idioma falado era o herdado dos imigrantes (VIER, 1999, p. 252).

Uma das consequências dessa campanha para a localidade foi o fim das pequenas escolas rurais mantidas pelas comunidades religiosas em 1940. Em maio de 1938, Getúlio Vargas já havia exigido que todos os materiais usados na escola elementar fossem em português, que todos os professores e diretores de escolas fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar tivesse instrução adequada em História e Geografia do Brasil. Havia proibido também o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos (VIER, 1999, p. 263).

Em 25 de agosto de 1939, o Decreto nº 1006 instruiu os secretários estaduais de educação a construir e manterem escolas em áreas de colonização estrangeira, estimularem o patriotismo, fiscalizarem o ensino de línguas e proibirem que se fizesse uso de idioma estrangeiro em assembleias e reuniões públicas. Em 3 de setembro de 1941, outro Decreto (nº 3.580) proibiu a importação e a impressão em território nacional de livros em língua estrangeira para o ensino elementar (VIER, 1999, p. 321).

Conforme Kreutz (1991), a Campanha de Nacionalização do Ensino foi iniciada com medidas preventivas, contudo, a partir de 1938, passou para uma ação mais ostensiva e repressiva, especialmente nos núcleos em que houvesse alguma resistência. A nacionalização também se entendeu às sociedades culturais.

As determinações do Ministério da Educação trouxeram à localidade de Morro Reuter professores nomeados para dar aulas em português, com as novas

cartilhas, o que provocou a reação de padres e pastores, os quais, em seus sermões, defendiam as escolas paroquiais. Depois da II Guerra, com a queda de Vargas e a redemocratização do Brasil, aos poucos, a rede escolar pública substituiu as escolas paroquiais em Morro Reuter (VIER, 1999, p.267).

Durante a guerra e, sobretudo, com a entrada do Brasil no conflito, em 1942, os colonos descendentes de alemães precisaram demonstrar que eram cidadãos brasileiros e patriotas a toda prova. Nas pequenas comunidades rurais, isso significou um período de medo, perseguições e ameaças. Entre as informações que chegavam desconhecidas ou distorcidas à colônia, estavam as de que, em Porto Alegre, lojas e fábricas de descendentes de alemães estavam sendo depredadas e que quem era alemão estava sendo atacado nas ruas. Ninguém mais podia falar alemão em público nem ter em casa qualquer coisa vinda da Alemanha, principalmente aparelhos de rádio. Assim, os colonos passaram a esconder até os hinários sacros e edições alemãs da Bíblia nos milharais ou entre as batatas nos galpões (VIER, 1999).

Com o final da II Guerra Mundial, a localidade retomou, aos poucos, à industrialização, que se intensificou, sobretudo, na década de 1980. Ao mesmo tempo, os aviários e o cultivo de acácia, milho, verduras e flores, principalmente, começaram a apresentar resultados promissores. Em 1991, com 800 propriedades rurais em atividade, Morro Reuter, ainda 2º Distrito de Dois Irmãos, produzia cerca de 5 mil toneladas de batatinha por ano, 3.200 toneladas de frango, 1.600 toneladas de milho e 1 milhão de litros anuais de leite (dados provenientes da Prefeitura Municipal).

Dessa forma, o Distrito preencheu os quesitos básicos para pleitear a emancipação política, conduzida, por meio de plebiscito, em 10 de novembro de 1991. Assim, em 20 de março de 1992, o governador Alceu Collares assinou a lei estadual nº 9.583, oficializando a emancipação, e, no dia 3 de outubro do mesmo ano, os morro-reutenses participaram da primeira eleição para a escolha de prefeito, vice-prefeito e vereadores, conforme a Prefeitura Municipal.

Encerra-se, assim, a apresentação da cidade de Morro Reuter e passa-se ao detalhamento dos procedimentos metodológico utilizados para a realização desta pesquisa.

4.2 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo deste estudo envolve coleta de dados com crianças, pais e avós e está dividido em oito etapas, seis que envolvem coleta de dados com crianças bilíngues, uma com crianças monolíngues (grupo de controle) e uma que envolve coleta de dados com adultos (pais e avós), conforme pode ser visto no Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Etapas da coleta de dados

1ª etapa	1ª coleta de dados de fala com as crianças bilíngues
2ª etapa	1ª coleta de dados de escrita com as crianças bilíngues
3ª etapa	Teste de reconhecimento de sons com as crianças bilíngues
4ª etapa	Teste de conhecimento ortográfico com as crianças bilíngues
5ª etapa	2ª coleta de dados de fala com as crianças bilíngues
6ª etapa	2ª coleta de dados de escrita com as crianças bilíngues
7ª etapa	Coleta de dados de escrita com as crianças monolíngues (grupo de controle)
8ª etapa	Coleta de dados de fala com os pais e os avós

Fonte: quadro elaborado pela autora

4.3 INFORMANTES

Os informantes desta pesquisa totalizaram 104 (cento e quatro) indivíduos: 72 (setenta e duas) crianças e 32 (trinta e dois) adultos. Das 72 crianças, 36 (trinta e seis - dezoito de cada sexo), residem na cidade de Morro Reuter, Rio Grande do Sul, e estudam em cinco escolas municipais, três localizadas na zona rural e duas, na zona urbana, e 18 (trinta e seis - dezoito de cada sexo) são monolíngues, residem na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, e estudam na escola de aplicação de uma universidade.

Dos 32 informantes adultos, 22 (vinte e dois) são pais (dezoito do sexo feminino e quatro do masculino) e 10 (dez) são avós (nove do sexo feminino e um do masculino) de algumas das crianças bilíngues informantes desta pesquisa.

As crianças de Morro Reuter frequentaram, em 2010, o 1º, o 2º e o 3º ano²⁴ do Ensino Fundamental e tinham entre 6:10 e 9:1 anos. Todas são bilíngues e convivem em um contexto familiar bilíngue – PB e HR. Dezoito dessas crianças moram e estudam na zona rural e dezoito, na zona urbana. As crianças da zona rural falam o HR no seu dia a dia e praticamente só usam o PB na escola quando interagem com as professoras; as crianças da zona urbana usam o HR somente no contexto familiar.

O grupo de crianças de Novo Hamburgo, que, nesta pesquisa, constitui o grupo de controle, frequentaram, em 2012, o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental e têm entre 6:11 e 9:2 anos. Todas são consideradas monolíngues, pois usam, em suas interações diárias, em todos os contextos, somente o PB.

O número de crianças bilíngues que compuseram a amostra foi definido com base nos seguintes critérios:

- sexo;
- nível de escolaridade – 1º, 2º e 3º ano;
- zona de localização – residir e frequentar escola localizada na zona urbana ou zona rural.

Convém destacar que a classe social dos informantes de Morro Reuter não foi considerada nesta pesquisa, porque, segundo informações obtidas por meio de ficha social (APÊNDICE I) preenchida pelos pais ou mães das crianças participantes, o nível social das famílias é muito semelhante: todas as crianças provêm de famílias que declaram ter renda entre três e cinco salários mínimos e possuem, em média, quatro integrantes - pai, mãe e dois filhos.

Estabelecidos os critérios, multiplicando-se os fatores que compõem as dimensões sociais consideradas para a composição da amostra (sexo, escolaridade e zona de localização) chegou-se a doze células (2 sexos X 3 anos escolares X 2 zonas de localização = 12), conforme mostra o Quadro 19.

²⁴ Esclarece-se que as crianças investigadas ingressaram na escola com 6 anos.

Quadro 19 – Constituição das células da amostra referente às crianças bilíngues

Célula 1 Masculino Zona urbana 1º ano	Célula 2 Masculino Zona rural 1º ano	Célula 3 Feminino Zona urbana 1º ano	Célula 4 Feminino Zona rural 1º ano
Célula 5 Masculino Zona urbana 2º ano	Célula 6 Masculino Zona rural 2º ano	Célula 7 Feminino Zona urbana 2º ano	Célula 8 Feminino Zona rural 2º ano
Célula 9 Masculino Zona urbana 3º ano	Célula 10 Masculino Zona rural 3º ano	Célula 11 Feminino Zona urbana 3º ano	Célula 12 Feminino Zona rural 3º ano

Fonte: quadro elaborado pela autora

A fim de que a amostra fosse representativa da população em estudo, optou-se pela seleção de três indivíduos por célula, totalizando 36 crianças (12 células x 3 informantes por célula = 36 informantes). A seleção desses informantes infantis contou com o auxílio da direção das escolas, que selecionou as crianças bilíngues do 1º, 2º e 3º anos interessadas em participar da pesquisa.

A amostra dos informantes adultos ficou estabelecida após a definição do grupo de crianças bilíngues, já que foi composta pelos pais ou pelas mães e pelas avós das crianças bilíngues participantes. Para a obtenção de dados mais fiéis, estabeleceu-se que, no que se refere a pais e avós, participaria da pesquisa a pessoa que passasse mais tempo com a criança.

O grupo de crianças monolíngues foi definido a partir da autorização dos pais para a participação na pesquisa. A distribuição numérica dos informantes por zona de localização pode ser visualizada no Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 – Distribuição numérica dos Informantes por Zona de Localização da Escola

CRIANÇAS	Rural	Urbano
Masculino bilíngue	9	9
Feminino bilíngue	9	9
Masculino monolíngue	0	18
Feminino monolíngue	0	18
PAIS		
Masculino	1	4
Feminino	10	6
AVOS		
Masculino	1	0
Feminino	8	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 20, o grupo de informantes desta pesquisa foi constituído por nove crianças bilíngues do sexo masculino da zona rural e nove do sexo masculino da zona urbana; nove crianças bilíngues do sexo feminino da zona rural e nove do sexo feminino da zona urbana; dezoito crianças monolíngues do sexo masculino da zona urbana; dezoito crianças do sexo feminino da zona urbana; um pai da zona rural; quatro pais da zona urbana; dez mães da zona rural; seis mães da zona urbana; um avô da zona rural; oito avós da zona rural e uma avó da zona urbana.

Após a seleção das crianças participantes, as escolas enviaram o termo de consentimento informado (APÊNDICE II) e uma carta (APÊNDICE III) aos pais, explicando a pesquisa e convidando-os a também participarem dela. Por meio desse termo, foi obtida a permissão para que as crianças²⁵ participassem da pesquisa²⁶.

4.4 INSTRUMENTOS

Foram utilizados, para a realização da pesquisa, sete instrumentos: seis aplicados às crianças e um aplicado aos adultos. Às crianças bilíngues, foram aplicados a) dois instrumentos para a coleta de dados de fala, em momentos distintos, e b) dois instrumentos para a coleta de dados de escrita, também em momentos distintos. Nos dois casos, o objetivo foi a obtenção de quantidade suficiente de ocorrências e, conseqüentemente, fidedignidade de resultados.

Adicionalmente, foram aplicados c) um teste de reconhecimento de sons produzidos com troca na primeira amostra de fala e d) um teste de conhecimento ortográfico, com base na identificação de erros de ortografia produzidos no primeiro ditado aplicado.

Às crianças monolíngues foram aplicados apenas os instrumentos de coleta de dados de escrita (os mesmos aplicados às crianças bilíngues), a fim de se obter

²⁵ Teve-se o cuidado de não obrigar nenhuma criança a participar da pesquisa. Todas foram convidadas e aceitaram o convite, participando com entusiasmo e prazer. Crianças que não foram selecionadas, inclusive, demonstraram desapontamento por não poderem participar.

²⁶ Convém ressaltar que, antes de fazer contato com as escolas de Morro Reuter, a pesquisadora contactou a Secretária de Educação do município para explicar ao Secretário os objetivos da pesquisa e, após seu consentimento, foi enviado um termo à Secretaria de Educação (APÊNDICE IV), a fim de obter-se autorização do Secretário para a pesquisadora entrar em contato com as escolas e também para aplicar os instrumentos de pesquisa às crianças em horário de aula.

resultados referentes à frequência e aos tipos de erros ortográficos que pudessem servir como parâmetro para a análise dos resultados obtidos na amostra referente às crianças bilíngues. Como a quantidade de trocas de grafemas não foi significativa, não foi aplicado o teste de conhecimento ortográfico. Os instrumentos de coleta de dados de fala também não foram aplicados, porque essas crianças não fazem trocas na fala. Conseqüentemente, não foi aplicado o teste de reconhecimento de sons trocados.

Aos informantes adultos, pais e avós, foi aplicado somente um instrumento de coleta de dados de fala.

Passa-se, a seguir, ao detalhamento dos instrumentos utilizados para a coleta das amostras de fala e escrita.

4.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados de Fala – Crianças

O primeiro instrumento para a coleta dos dados de fala das crianças foi um conjunto de 12 figuras temáticas (APÊNDICE V), desenhadas especialmente para a realização dessa pesquisa pelo artista plástico Marcelo Ricardo Zeni, a partir de um quadro de palavras-alvo (APÊNDICE VI) com os 14 fonemas-alvo da pesquisa - /p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, ʃ, ʒ, R, r/ -, localizados em duas posições na palavra morfológica – início e meio da palavra – e em três posições silábicas, de acordo com a tonicidade – pré-tônica, tônica e pós-tônica, totalizando 68 contextos²⁷.

As palavras-alvo foram definidas com base na temática proposta por Menezes (1999)²⁸ e considerando possíveis trocas de fonemas vozeados pelos seus correspondentes desvozeados (uso do fonema /b/ para /p/, como em [po'neka] para *boneca*), de fonemas desvozeados pelos seus correspondentes vozeados (uso de /t/ para /d/, como em [darda'ruɡa] para *tartaruga*), a troca de r-brando por r-forte

²⁷ O total de 68 contextos foi obtido da seguinte forma: (14 fonemas-alvo x 2 posições na palavra morfológica – início ou meio = 28 palavras; 14 fonemas-alvo x 3 posições silábicas quanto à tonicidade – tônica, pré-tônica ou pós-tônica = 42; 28 + 42 = 70; pela impossibilidade de ocorrência na língua portuguesa de vocábulos iniciados por r-brando, dos 70 contextos subtraíram-se 2, obtendo-se, assim, 68 contextos finais. Ressalta-se também a impossibilidade de haver sílaba pós-tônica em início de vocábulo.

²⁸ Em sua Dissertação de Mestrado, Menezes (1999) mostrou que a coleta de dados com crianças pode ser mais produtiva se girar em torno de uma temática relacionada a *castelos*, *bruxas*, *fantasmas*, *vampiros*, *monstros*, principalmente, de elementos presentes em contos de fada e histórias de terror.

(como em [urru'pu] para *urubu*) e de r-forte por r-brando (como em ['karo] para *carro*).

A troca do fonema-alvo por outro fonema que não o par mínimo (como em [ra'pato] para *sapato*) e a não produção do fonema (como em ['ato] para *rato*) não são consideradas neste trabalho.

Os contextos selecionados para a composição do quadro de palavras-alvo foram definidos com base em resultados obtidos por Consoni e Ferreira Neto (2002) e Ferreira-Gonçalves, Nunes e Perske (2009), que mostraram ser a tonicidade e a posição do fonema na palavra morfológica relevantes no que diz respeito ao processo de troca dos fonemas em exame, conforme consta na seção 2.2, Capítulo 2.

Para a coleta dos dados, as figuras foram apresentadas uma a uma às crianças, a fim de que nomeassem o que viam nelas e produzissem oralmente as palavras-alvo contendo os fonemas-alvo da pesquisa. Como as figuras eram bastante atraentes, as crianças produziram muitas palavras que não estavam previstas no quadro das palavras-alvo, como as palavras 'refrigerante', 'sangue' e 'celular', por exemplo. Destaca-se, contudo, que foram considerados, nesta pesquisa, somente os nomes (substantivos) produzidos pelas crianças (as palavras das demais classes foram descartadas). Quando as crianças não produziram as palavras esperadas apenas com base na observação das figuras, por outro lado, foram feitas perguntas complementares, conforme o apêndice VII, para garantir a produção das palavras previstas.

O instrumento utilizado para a segunda coleta de dados de fala, realizada no quarto encontro, também foi elaborado com base em um quadro com palavras-alvo pré-definidas (APÊNDICE VIII) para garantir a produção de pelo menos um fonema em cada um dos contextos propostos. Nesse caso, contudo, utilizou-se uma figura para representar cada uma das palavras-alvo.

Todas as interações foram gravadas em gravador de voz digital, Digital Life DL, com três opções de gravação, LP/SP/HP, com reprodução de áudio em MP3 e WAV²⁹. Posteriormente, todas as palavras que continham os fonemas-alvo da pesquisa foram transcritas foneticamente para análise.

²⁹ Os dados de fala desta pesquisa foram gravados na opção LP e reproduzidos em WAV.

Depois de transcritas, as palavras que continham os fonemas-alvo da pesquisa foram submetidas ao programa de análise estatística *Goldvarb X*, que será apresentado na seção 4.8 deste Capítulo, para a verificação de probabilidades referentes aos tipos de trocas realizadas e aos contextos propícios às trocas.

Convém ressaltar que as palavras produzidas com fonemas trocados (como a produção de [ti'jolo] para tijolo) pelas crianças bilíngues foram utilizadas para a elaboração do Teste de Reconhecimento de Sons.

4.4.2 Instrumento de Coleta de Dados de Escrita – Crianças

Para a coleta de dados de escrita das crianças, foram utilizados três instrumentos: dois ditados e uma história em quadrinhos. Como um dos objetivos da pesquisa consiste em comparar os dados de fala e de escrita das crianças bilíngues, os ditados foram elaborados a partir dos mesmos quadros de palavras-alvo (APÊNDICE VI e APÊNDICE VIII) propostos para a coleta de dados de fala. Sendo assim, o primeiro ditado foi constituído por 60 palavras (APÊNDICE IX) e o segundo, por 68 palavras (APÊNDICE X). Foram entregues folhas aos informantes para a realização dos ditados com a figura³⁰ relativa a cada palavra que deviam escrever.

Para a realização dos ditados, cada palavra foi produzida duas vezes de forma clara pela pesquisadora, sem que nenhum fonema fosse enfatizado, para evitar interferências da fala da pesquisadora na escrita das crianças. No final dos ditados, quando todos já tinham escrito todas as palavras, cada uma delas foi repetida mais uma vez, para que as crianças pudessem conferir sua escrita.

Após a realização dos ditados, solicitou-se às crianças que redigissem uma pequena história a partir de cenas em quadrinhos (APÊNDICE XI). Essa história foi redigida por somente 28 dos 36 informantes, porque oito deles não conseguiram escrever nenhuma palavra, devido ao fato de não estarem plenamente alfabetizados.

Uma vez realizados os ditados e redigida a história, da mesma forma como se procedeu com os dados de fala, as palavras redigidas por cada uma das crianças foram digitadas exatamente da forma como foram registradas para posterior análise.

³⁰ As figuras foram retiradas de *sites free* da internet acessados por meio do *Google imagens*.

No caso do primeiro ditado, as palavras que foram grafadas com consoantes trocadas pelas crianças bilíngues foram utilizadas para a elaboração do Teste de Conhecimento Ortográfico.

Após a digitação, os dados foram submetidos ao programa de análise estatística *Goldvarb X*, conforme seção 4.8 deste Capítulo, para a verificação dos condicionamentos sociais e linguísticos às trocas de grafemas.

4.4.3 Instrumento Referente ao Teste de Reconhecimento de Sons – Crianças

Após a primeira coleta dos dados de fala, aplicou-se um teste de reconhecimento dos sons produzidos, baseado no teste de consciência fonológica de Menezes (1999)³¹. O teste teve como objetivo fazer com que cada criança ouvisse e julgasse as trocas realizadas por ela mesma, sem saber que se tratava de sua própria produção, a fim de que fosse possível verificar se a criança era capaz de reconhecer as trocas de fonemas (como na produção de [po'neka] para *boneca*).

Em função disso, conforme Menezes (1999), para a elaboração do teste para esta pesquisa editou-se a amostra de fala que continha as palavras-alvo (APÊNDICE VI), selecionadas inicialmente e coletadas com base nas figuras temáticas complementadas por perguntas (APÊNDICE VII). Com o auxílio do software Audacity 1.3 Beta³², que permitiu isolar as palavras-alvo produzidas com trocas por cada informante, as palavras-alvo produzidas sem trocas de fonemas e outras palavras ditas pela criança foram editadas. As edições foram salvas em um novo documento no computador e geraram um novo instrumento. Esse procedimento foi repetido para os dados de todas as crianças, já que elas produziram trocas diferentes. Dessa forma, chegou-se a 36 instrumentos diferentes

³¹ O teste de consciência fonológica de Menezes (1999) foi construído por meio do recorte em áudio de palavras produzidas com desvio fonológico por crianças entrevistadas por Menezes. As palavras recortadas (áudios) foram organizadas de forma a constituir uma lista, gerando um instrumento para a verificação da consciência fonológica dos informantes. As palavras desse instrumento foram reproduzidas, uma a uma, para a criança que as produziu, sem que ela soubesse que se tratava de sua própria produção, solicitando-lhe que julgasse se as palavras tinham sido produzidas 'diretinho' ou não.

³² Para que fossem editados, os dados foram, primeiramente, salvos em um computador em formato WAV e, depois, convertidos para MP3, pois o *software* Audacity 1.3 Beta, usado para a edição, só permite a edição de dados nesse formato.

(APÊNDICE XII) para a realização dos Testes de Reconhecimento dos Sons produzidos com troca.

Na etapa seguinte, as palavras editadas foram reproduzidas para os sujeitos uma a uma, com a utilização de um computador, sem que fossem informados de que essas palavras tinham sido produzidas por eles mesmos.

Antes de iniciar o teste, em conversa individual, a pesquisadora explicou para cada um dos informantes que ele escutaria palavras faladas “por outra criança” e que deveria julgar quais as palavras estavam sendo produzidas “direitinho” e quais não estavam sendo produzidas “direitinho”. Para que fatores emocionais não interferissem, a criança, em momento algum, foi informada de que se tratava de palavras produzidas por ela mesma. A pergunta feita para a criança foi: “Essa criança está falando ‘direitinho’ a palavra?”.

Cada criança ouviu uma palavra de cada vez (no máximo, duas vezes cada palavra) e teve de avaliar se a palavra foi produzida “direitinho” ou não. Antes de acionar o computador, para que a criança ouvisse a palavra, a pesquisadora mostrou a figura referente à palavra que seria ouvida e dizia: “ouvirás esta palavra” (mostrando a figura). “A criança fala “direitinho”?” Esse procedimento foi realizado com cada uma das palavras selecionadas: mostrou-se a figura, acionou-se o computador para que a criança ouvisse a produção oral da palavra, e esperou-se o julgamento da criança sobre se a palavra tinha sido falada “direitinho”. As respostas foram devidamente registradas pela pesquisadora.

Após o julgamento de todas as palavras, a pesquisadora explicou à criança que ela ouviria mais uma vez cada palavra para julgá-las novamente. Repetiu-se, então, o procedimento do teste. Assim, cada um dos sujeitos ouviu duas vezes cada uma das palavras que ele próprio produziu e as julgou como pronunciadas “direitinho” ou não. O teste foi realizado individualmente com cada criança.

Analisando-se as respostas das crianças, foi possível verificar em que medida elas percebiam ou não as trocas que tinham feito.

4.4.4 Instrumento Referente ao Teste de Conhecimento Ortográfico – Crianças

Após a realização do Teste de Reconhecimento dos Sons produzidos, as crianças bilíngues foram submetidas a um Teste de Conhecimento Ortográfico. Esse teste, da mesma forma como os demais instrumentos utilizados com as crianças, também foi elaborado com base no teste proposto por Menezes (1999).

As palavras-alvo grafadas com troca de grafemas coletadas por meio do primeiro ditado constituíram o material a ser julgado pelas crianças. Para tanto, a pesquisadora digitou todas as palavras escritas com grafemas trocados pelas crianças no primeiro ditado da forma como elas as escreveram (como a escrita de 'carafa' para *garrafa*). As palavras foram impressas em uma folha com as figuras equivalentes (APÊNDICE XIII), da mesma forma como foi realizado para a coleta de dados de escrita (conforme a seção 4.4.1 deste Capítulo). Dessa forma, foi elaborado um instrumento individual para cada criança, a fim de que sua própria escrita fosse analisada.

Para realizar o Teste de Conhecimento Ortográfico, procedeu-se de forma semelhante à anterior, referente à verificação do reconhecimento dos sons produzidos. A cada criança foi dito que as palavras que lhe estavam sendo mostradas tinham sido escritas por outra criança exatamente daquela forma e que a ela caberia dizer se estavam grafadas "direitinho".

Após a criança receber o instrumento com as palavras que grafou com consoantes trocadas, a pesquisadora pediu-lhe que lesse todas as palavras. Em seguida, a pesquisadora leu cada uma das palavras e deu, aproximadamente, 20 segundos para que a criança as analisasse e as julgasse. Após ler cada palavra, a pesquisadora perguntou, indicando a escrita produzida: "a criança escreveu 'direitinho'?" No final, todas as palavras foram lidas mais uma vez pela pesquisadora.

Para que fatores emocionais não interferissem, as crianças não foram informadas, em momento algum, de que se tratava de sua produção escrita. Da mesma forma como ocorreu com o Teste de Reconhecimento dos Sons produzidos, o teste foi realizado individualmente com cada criança.

A análise das respostas, a ser apresentada no Capítulo 5, permitiu avaliar em que medida as crianças perceberam ou não as trocas de grafemas que realizaram.

4.4.5 Instrumento de Coleta de Dados de Fala – Informantes Adultos

Além dos dados coletados com as crianças, também foram coletadas amostras de fala com os pais e avós de algumas das crianças, dispostos a participar da pesquisa, a fim de verificar se as trocas realizadas pelas crianças também são produzidas por seus pais e avós.

Os dados de fala dos pais e avós foram coletados por meio de entrevistas de experiência pessoal. A entrevista foi orientada por um questionário-roteiro (APÊNDICE XIV) para coleta de narrativa de experiência pessoal, recurso para obtenção da fala vernacular, amplamente utilizado pela Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972). Buscou-se verificar se, em seu vernáculo em PB, os informantes adultos também realizavam trocas em sua fala no que tange aos fonemas que estão sendo pesquisados.

Uma vez realizadas as entrevistas, os dados coletados foram ouvidos e transcritos foneticamente para que se procedesse à análise das palavras em que houve a produção de fonemas-alvo da pesquisa. O tratamento estatístico conferido às amostras de fala dos pais e avós foi a mesma dispensada às amostras coletadas com as crianças. Os resultados obtidos por meio da análise foram comparados aos obtidos com as crianças, para a verificação de semelhanças e diferenças entre as trocas realizadas por filhos, pais e avós. Dessa forma, é possível verificar se o *input* recebido pelas crianças de seus pais e avós se reflete em sua produção em PB.

Isso posto, passa-se à descrição da forma como as amostras de fala e escrita foram coletadas.

4.5 COLETA DE DADOS

A coleta das amostras de fala e escrita com as crianças bilíngues foi realizada entre os meses de julho e dezembro de 2010, e entre novembro de 2010 e outubro de 2011 com seus pais e avós³³. A amostra de escrita das crianças monolíngues, que serviu como grupo de controle, foi coletada em julho de 2012.

O contato com as crianças e com alguns pais e avós ocorreu nas escolas, mas muitas das entrevistas com pais e avós foram realizadas na residência dos informantes ou em seu local de trabalho, conforme solicitado em contato telefônico prévio para agendamento da entrevista.

Houve 5 (cinco) encontros com as crianças bilíngues: três em julho e dois em dezembro de 2010. No primeiro³⁴, realizou-se o que estava previsto para a 1ª etapa: coleta induzida de dados de fala por meio de um instrumento baseado em figuras temáticas (APÊNDICE V). No segundo encontro, realizou-se a 2ª etapa: coleta de dados de escrita, por meio de um ditado de palavras-alvo elaborado a partir das figuras temáticas utilizadas na coleta dos dados de fala (APÊNDICE IX). No terceiro, foram realizadas a 3ª e a 4ª etapas: a aplicação dos Testes de Reconhecimento de Sons (APÊNDICE XII) e de Conhecimento Ortográfico (APÊNDICE XIII).

Com a elaboração dos Testes de Reconhecimento de Sons e de Conhecimento Ortográfico, percebeu-se que a quantidade de dados coletados e a ocorrência do fenômeno a ser pesquisado, as trocas envolvendo os fonemas /p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, ʃ, ʒ, R, r/ e os grafemas que representam esses fonemas, eram em número pequeno. Em função disso, realizou-se uma segunda coleta de dados de fala, em um quarto encontro (etapa 5), com base em novas figuras (APÊNDICE VIII), e, no quinto e último encontro, realizou-se um ditado (APÊNDICE X) com as palavras referentes às figuras utilizadas para a segunda coleta de dados de fala (etapa 6). No quinto encontro, solicitou-se também a produção de uma história a partir de quadrinhos (APÊNDICE XI).

³³ A coleta de dados com os adultos estendeu-se mais em função da dificuldade de marcar os encontros com os informantes.

³⁴ A coleta de dados com as crianças, que constituiu as etapas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da pesquisa, conforme apresentação na seção 4.2, foi realizada na escola durante o horário de aula, com autorização da Secretaria Municipal de Educação (APÊNDICE IV).

Optou-se por utilizar dois tipos de coleta de dados de escrita com o intuito de dar maior confiabilidade aos resultados, isso porque, para escrever palavras ditadas, o informante pode recorrer à fala de quem ditou e à forma como recebeu a palavra que foi ditada. Logo, a fala da pesquisadora, que foi quem ditou as palavras, poderia interferir na escrita das crianças. Para a escrita de uma história, por outro lado, a criança recorre aos padrões da língua que já construiu, não havendo interferência de outra pessoa, tendo-se, assim, uma escrita espontânea, que pode refletir com mais fidelidade os conhecimentos da criança sobre a escrita.

Com as crianças monolíngues, foram realizados somente dois encontros (7ª ETAPA). No primeiro, realizado na primeira semana de julho de 2012, realizou-se o que estava previsto para a 1ª etapa (1ª coleta de dados de escrita). No segundo encontro, na segunda semana de julho de 2012, realizou-se o que estava previsto para a 6ª etapa de coleta de dados (2ª coleta de dados de escrita). Como as crianças monolíngues não realizam trocas dos fonemas em estudo, a saber /p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, ʃ, ʒ, R, r/ na fala, optou-se por realizar somente a coleta de dados de escrita.

A 8ª etapa da pesquisa, a coleta de dados de fala dos informantes adultos (pais e avós) das crianças bilíngues foi realizada por meio de uma entrevista de experiência pessoal (APÊNDICE XIV). No mesmo momento da entrevista, solicitou-se também aos pais o preenchimento de uma ficha social (APÊNDICE I). As entrevistas com os avós foram realizadas no mesmo dia das dos pais, porém, em momentos distintos.

Uma vez descrita a forma de coleta das amostras, passa-se à definição das variáveis operacionais.

4.6 VARIÁVEIS OPERACIONAIS

As ocorrências em análise neste estudo foram submetidas ao modelo estatístico de regressão logística (a ser comentado na seção 4.8 deste capítulo), um dos componentes da família de modelos conhecida como modelos lineares generalizados, os quais buscam investigar como o valor de uma variável dependente é influenciado pela combinação de outras variáveis independentes, conforme Paolillo

(2002, p. 15). Entende-se por variável dependente o efeito que se deseja investigar e cujo valor está sujeito a causas específicas identificadas como variáveis independentes.

4.6.1 Variável Dependente

Com o objetivo de verificar o papel dos possíveis condicionadores linguísticos e sociais quanto aos processos em exame, a saber, a sonorização dos fonemas /p, t, k, f, s, ʃ/ ou dos grafemas que os representam (p, t, c-qu, f, s-ss-sc-sç-ç- c-xc-x, ch-x), a dessonorização dos fonemas /b, d, g, v, z, ʒ/ ou dos grafemas que os representam (b, d, g, v, z-s-x, j-g), a neutralização de /R/ ou de 'rr' e a potencialização de /r/ ou de 'r' intervocálico, este estudo estabelece como elemento de composição da variável dependente a produção das trocas e a não produção das trocas em amostras de fala e de escrita separadamente.

Sendo assim, considera-se como produção a troca de fonemas ou grafemas, como em 'dardaruga' para *tartaruga* (sonorização), 'poneca' para *boneca* (dessonorização), 'caro' para *carro* (neutralização) ou 'urupu' para *urubu* (potencialização), e como não produção, casos de 'tartaruga' para *tartaruga*, 'boneca' para *boneca*, 'carro' para *carro* ou 'urubu' para *urubu*.

A seguir, são descritas as variáveis independentes consideradas nesta pesquisa.

4.6.2 Variáveis Independentes

Foram definidas, para esta pesquisa, variáveis independentes linguísticas e sociais.

4.6.2.1 Variáveis Independentes Linguísticas

As variáveis independentes linguísticas são constituídas por grupos de fatores linguísticos que podem condicionar os processos de trocas. Com base nessa definição, para o estudo da troca de fonemas e grafemas por falantes bilíngues, foram consideradas as variáveis linguísticas que se mostraram relevantes em trabalhos realizados por Consoni e Ferreira Neto (2002), Ferreira-Gonçalves, Nunes e Perske (2009) e Gewehr-Borella (2010), segundo os quais, o tipo de troca, a tonicidade e a posição do fonema/grafema na palavra morfológica são relevantes no que diz respeito ao processo de troca de fonemas e grafemas (conforme seção 2.2, Capítulo 2). Desse modo, são variáveis independentes para este estudo o *Tipo de Processo Latente*, a *Classe de Segmentos*, a *Posição na Palavra Morfológica* e a *Tonicidade*, definidas a seguir:

a) Variável Independente Linguística – Tipo de Processo Latente

A variável *Tipo de Processo Latente* refere-se ao tipo de processo de troca. Essa variável integra os seguintes fatores:

- *sonorização*: troca de fonema desvozeado pelo seu correspondente vozeado e troca de grafema que representa fonema desvozeado pelo grafema que representa o fonema vozeado correspondente, como a troca de /k/ e c em *cabide* por /g/ e g em ‘gabide’;

- *dessonorização*: troca de fonema vozeado pelo seu correspondente desvozeado e troca de grafema que representa fonema vozeado pelo grafema que representa o fonema desvozeado correspondente, como a troca de /g/ e g em *papagaio* por /k/ e c em ‘papacaio’;

- *neutralização*: troca de /R/ e do dígrafo rr em *carro* por /r/ e r em ‘caro’;

- *potencialização*: troca de /r/ e r em *barata* por /R/ e dígrafo rr em ‘barrata’.

Com relação a esses processos, partir-se-á da hipótese de que a *neutralização* e a *potencialização* sejam mais frequentes do que a *sonorização* e a *dessonorização*. Essa hipótese foi estabelecida com base nos estudos de Schneider (2007), segundo os quais a troca de fonemas vozeados por desvozeados, e vice-versa, é menos frequente do que o processo de *neutralização* (seção 3.2.2.3,

Capítulo 3). Acredita-se que o mesmo fenômeno ocorra tanto na fala como na escrita.

b) Variável Independente Linguística – Classe de segmentos

A variável *Classe de Segmentos* refere-se ao tipo de segmento trocado. Essa variável integra os seguintes fatores:

- oclusivos: trocas envolvendo os fonemas /p,b/; /k,g/ e /t,d/ e os grafemas que os representam na escrita;

- fricativos: trocas envolvendo os fonemas /f,v/; /s,z/ e /ʃ,ʒ/ e os grafemas que os representam na escrita;

- róticos: trocas envolvendo os fonemas /R,r/ e os grafemas que os representam na escrita.

Esses fatores foram definidos partindo-se da hipótese de que as trocas ocorrem com mais frequência nos róticos, seguidos pelos oclusivos, e depois, pelos fricativos, bem menos frequentes. Essa hipótese foi construída com base nos resultados obtidos por Schneider (2007), segundo os quais os fonemas mais trocados são, em primeiro lugar, os róticos, devido à ausência de diferenciação entre esses fonemas no HR; em segundo lugar, são os oclusivos, porque não existem fonemas oclusivos sonoros no HR e, por fim, os fricativos, porque, embora os fonemas /f,v/, /s,z/ e /ʃ/ tenham características idênticas no PB e HR, não existe, no HR, o fonema /ʒ/, o que levaria os falantes bilíngues às trocas (seção 3.2.2.2, Capítulo 3).

Hipotetiza-se que, no caso desta variável, as mesmas trocas que ocorrem na fala ocorram também na escrita.

c) Variável Independente Linguística – Posição na Palavra Morfológica

A variável *Posição na Palavra Morfológica* refere-se à posição que o fonema/grafema-alvo pode ocupar na palavra. Essa variável integra os seguintes fatores:

- início de palavra: /b/ ou *b* em *boneca*; /p/ ou *p* em *palhaço*; /g/ ou *g* em *galinha*; /k/ ou *c* em *carro*; /d/ ou *d* em *dado*; /t/ ou *t* em *tartaruga*; /v/ ou *v* em *vela*; /f/ ou *f* em *fotografia*; /z/ ou *z* em *zumbi*; /s/ ou *s* em *sala*; /ʒ/ ou *j* em *janela*; /ʃ/ ou *ch* em *chave*; /R/ ou *r* em *rato*.

- meio de palavra: /b/ ou *b* em *cabide*; /p/ ou *p* em *sapato*; /g/ ou *g* em *tartaruga*; /k/ ou *c* em *boneca*; /d/ ou *d* em *enroladinho*; /t/ ou *t* em *fotografia*; /v/ ou *v*

em *caravela*; /f/ ou *f* em *telefone*; /z/ ou *z* em *azulejo*; /s/ ou *ss* em *passarinho*; /ʒ/ ou *j* em *manjedoura*; /ʃ/ ou *ch* em *fechadura*; /r/ ou *r* em *barata*; /R/ ou *rr* em *carro*.

Parte-se da hipótese, baseado em Gewehr-Borella (2010) e Ferreira-Gonçalves, Nunes e Perske (2009), de que as trocas ocorrem tanto em *onset* absoluto quanto em *onset* medial (simples e complexo) (seção 2.2, Capítulo 2). Espera-se também que os condicionadores das trocas na fala e na escrita sejam os mesmos, já que os resultados de Gewehr-Borella (2010) e Ferreira-Gonçalves, Nunes e Perske (2009) mostram a influência da fala na escrita (seção 3.2.2.1, Capítulo 3).

d) Variável Independente Linguística – Tonicidade

Através do controle da variável *Tonicidade*, é possível analisar se a troca ocorre em posição tônica ou átona. Para tanto, são considerados os seguintes fatores:

- pré-tônica: como /b/ ou *b* em *boneca*; /p/ ou *p* em *pirata*; /d/ ou *d* em *dragão*; /t/ ou *t* em *tijolo*; /g/ ou *g* em *garrafa*; /k/ ou *c* em *cachorro*; /z/ ou *z* em *zumbi*; /s/ ou *s* em *sapato*; /ʒ/ ou *j* em *janela*; /ʃ/ ou *ch* em *chinelo*; /v/ ou *v* em *vestido*; /f/ ou *f* em *fantasma*; como /R/ ou *r* em *rainha*; /r/ ou *r* em *caravela*;

- tônica: como /b/ ou *b* em *bruxa*; /p/ ou *p* em *porta*; /d/ ou *d* em *dedo*; /t/ ou *t* em *teia*; /g/ ou *g* em *gato*; /k/ ou *c* em *copo*; /ʒ/ ou *j* em *tijolo*; /ʃ/ ou *ch* em *chave*; /v/ ou *v* em *vela*; /f/ ou *f* em *fogo*; /z/ ou *z* em *zebra*; /s/ ou *s* em *sala*; /R/ ou *r* em *rato*; /r/ ou *r* em *barata*;

- pós-tônica: como /b/ ou *b* em *rabo*; /p/ ou *p* em *sapo*; /d/ ou *d* em *espada*; /t/ ou *t* em *corrente*; /g/ ou *g* em *morcego*; /k/ ou *c* em *boneca*; /z/ ou *s* em *rosa*; /s/ ou *ç* em *carroça*; /ʒ/ ou *j* em *laranja*; /ʃ/ ou *x* em *lixo*; /R/ ou *rr* em *garrafa*; /r/ ou *r* em *vampiro*.

Esses contextos foram definidos com base na hipótese de que as trocas são mais frequentes em posição átona, conforme apontam os estudos de Ferreira-Gonçalves, Nunes e Perske (2009) e de Consoni e Ferreira Neto (2002), apresentados na seção 3.2.2.1, Capítulo 3.

A opção por separar as ocorrências átonas em pré-tônicas e pós-tônicas decorre do estudo de Consoni e Ferreira Neto (2002), segundo os quais, nos dados referentes aos informantes do Ensino Fundamental I, a sonorização é mais

frequente em sílabas pré-tônicas enquanto a dessonorização é mais frequente em pós-tônicas.

Como já foi expresso na descrição das outras variáveis, acredita-se que o mesmo processo ocorra tanto na fala como na escrita. Assim, encerra-se a apresentação das variáveis linguísticas e passa-se às variáveis sociais.

4.6.2.2 **Variáveis Independentes Sociais**

As variáveis independentes sociais ou extralinguísticas são formadas por grupos de fatores de natureza social que, de alguma forma, podem interferir no comportamento linguístico. Esse tipo de variável é constituído de acordo com as características sociais da comunidade em estudo e da amostra em exame. Dessa forma, para a realização deste trabalho, foram consideradas as dimensões *Sexo*, *Escolaridade* e *Zona de Localização*, que são descritas a seguir:

a) Variável Independente Social – Sexo

A variável *Sexo* tem por finalidade, neste estudo, verificar o comportamento de meninos e meninas, de seus pais (pai e mãe) e de seus avós (avó e avô) quanto às trocas realizadas. Dessa forma, os fatores analisados foram:

- masculino;
- feminino.

Não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre a influência do HR na fala e na escrita de crianças bilíngues que considerasse a variável *Sexo*. Em função disso, a hipótese relativa a essa variável, de que as meninas fazem menos trocas que os meninos, foi estabelecida com base nos resultados obtidos por Lasch, Mota e Cielo (2008), que avaliaram a consciência fonológica de meninos e meninas bilíngues (alemão/português) e monolíngues (português), (seção 2.2, Capítulo 2). Segundo essa pesquisa, as meninas bilíngues obtiveram melhores resultados nos testes de consciência fonológica do que os meninos. Esse desempenho superior das meninas, segundo as pesquisadoras, pode decorrer de um desenvolvimento mais rápido do código alfabético por parte das meninas bilíngues, o que implicaria uma melhor habilidade das meninas no aprendizado da escrita (seção 2.1, Capítulo 2). Com

base nesse pressuposto, decorre a hipótese de que as meninas façam menos trocas de fonemas e grafemas do que os meninos.

No que se refere aos adultos (pais e avós), também não foram encontrados estudos que considerassem a variável Sexo no que se refere a trocas de fonemas ou grafemas em PB de bilíngues. Em função disso, tomam-se, como referência, os estudos realizados em Sociolinguística Variacionista, os quais têm demonstrado que, na fala adulta, de acordo com Labov (1972), as mulheres mostram-se geralmente mais atentas ao uso de formas de prestígio e inovadoras, o que será confirmado se as mães e as avós apresentarem baixas taxas de dessonorização, visto ser o processo alvo de estigma, e taxas mais altas de neutralização, processo registrado na literatura como socialmente pouco marcado na comunidade. O mesmo autor ressalva, contudo, que a disposição das mulheres para o uso de formas de maior prestígio ocorre somente em sociedades em que as mulheres desempenham papéis na vida pública (LABOV, 1972, p. 184). Esse é o caso da maioria das mães e pais participantes da pesquisa, que trabalham no centro da cidade, mas não é o dos idosos, que trabalham na zona rural e, conseqüentemente, atuam pouco na sociedade.

b) Variável Independente Social – Escolaridade

Através do controle dessa variável, será possível verificar se o fato de um indivíduo possuir mais ou menos anos de escolarização pode influenciar em seu comportamento linguístico quanto à troca de fonemas e grafemas. Para este estudo, foram selecionados os fatores:

- 1º ano do Ensino Fundamental;
- 2º ano do Ensino Fundamental;
- 3º ano do Ensino Fundamental.

Esses fatores foram definidos com base na hipótese de que as trocas vão diminuindo à medida que avança o nível de escolaridade da criança, pois a escola representa importante papel na fala e na escrita dos indivíduos, além de contribuir para sua adaptação linguística às formas cultas e padronizadas.

No que se refere à escrita, conforme Cagliari (2002), à medida que o contato com a escrita institucionalizada for se intensificando, a criança perceberá que fala e escrita são sistemas diferentes e, aos poucos, vai internalizando as segmentações previstas pela norma, logo, tende a infringir menos as regras.

Nesse sentido, segundo Perfetti (1997) e Morais (2005), o tempo de instrução formal, ou seja, o tempo de escolarização produz um melhor desempenho ortográfico. Carraher (1985) também observou que, com a escolarização, há uma tendência ao decréscimo de erros de transcrição da fala, erros por desconhecimento da etimologia da palavra e erros por dificuldade na escrita de sílabas complexas (secção 2.2, Capítulo 2).

Dessa forma, parte-se da hipótese de que os informantes com maior grau de escolaridade façam menos trocas, tanto na fala quanto na escrita, já que, de acordo com Votre (2004), os falantes com maior grau de escolarização possuem maior conscientização linguística, por conseguinte, optam pelas variantes de mais prestígio.

No caso dos informantes adultos, espera-se que ocorra o mesmo, isto é, que os informantes com grau de escolaridade maior façam menos trocas na fala do que os com menor escolaridade.

c) Variável Independente Social - Zona de Localização

A finalidade desta variável é avaliar se há ou não uma diferença no que tange ao tipo de troca de fonemas ou grafemas ou à quantidade de trocas entre as crianças que residem na zona urbana e que frequentam as escolas localizadas nessa região e as que residem na zona rural e frequentam as escolas localizadas também na zona rural e de seus pais e avós, de acordo com a região em moram, zona rural ou urbana.

Dessa forma, os fatores pesquisados foram:

- zona rural;
- zona urbana.

Acredita-se que as crianças da zona rural façam mais trocas, tanto na fala quanto na escrita, porque usam o HR com mais frequência do que as crianças da zona urbana de Morro Reuter, já que as da zona rural estão mais em contato com o HR do que as da zona urbana, onde a maioria das pessoas usa o PB nas relações diárias e mantém o HR nas relações familiares e entre amigos e vizinhos.

Essa hipótese foi estabelecida a partir dos resultados obtidos por Gewehr-Borella (2010), a qual, embora não tenha analisado, especificamente, a variável localização, verificou que crianças com maior contato com o HR (moradoras da zona rural) fazem mais trocas do que crianças que usam mais o PB e menos o HR

(moradoras da zona urbana) e bem mais do que crianças monolíngues (também moradoras da zona urbana), tanto na fala como na escrita.

No que se refere aos adultos (pais e avós), não foram encontradas pesquisas que possam embasar este trabalho, mas parte-se da mesma hipótese de que os moradores da zona rural façam mais trocas do que os da zona urbana, em função do mesmo motivo que leva as crianças da zona urbana a fazerem menos trocas: o menor uso ou contato com o PB e a maior frequência de uso ou contato com o HR.

Dessa forma, encerra-se a apresentação das variáveis sociais. Na sequência, esclarece-se como os dados foram codificados e analisados estatisticamente.

4.7 CODIFICAÇÃO DOS DADOS

A etapa de codificação dos dados é realizada após ter-se preparado um arquivo com todas as ocorrências e de terem sido definidas as variáveis. É uma etapa bastante importante na pesquisa e exige que o pesquisador elabore anteriormente um sistema de codificação, atribuindo um símbolo diferente a cada um dos fatores que constituem a variável dependente e as variáveis independentes.

O exemplo que segue procura ilustrar a codificação das ocorrências em relação às variáveis independentes propostas.

Quadro 21 modelo de codificação

Ocorrência	Codificação
[p]oneca	tomM3uief

Fonte: construído pela pesquisadora

O primeiro símbolo codificado **t** corresponde à variável dependente, identificando a realização de troca, nesse exemplo. Na sequência, estão codificadas as variáveis linguísticas e sociais; desse modo, nesse exemplo, temos: **o** – para indicar que se trata de um fonema oclusivo; **m** - para masculino; **M** – para indicar o informante; **3** – para escolaridade; **u** –zona urbana; **i** – para indicar que o fonema em

análise está no início da palavra; **e** – para indicar que o fonema em análise está em posição pré-tônica; e **f** – que se trata de um dado de fala.

Convém destacar que, para esta pesquisa, foram construídos, inicialmente, cinco arquivos de dados: três com as amostras coletadas com as crianças (dados de fala, dados de escrita provenientes de ditado e dados de escrita provenientes de história) e dois com os dados da amostra coletada com os informantes adultos (um com dados de fala dos pais e outro com os dados de fala dos avós). Na sequência, esses arquivos foram divididos por Tipo de Processo Latente (sonorização, dessonorização, neutralização e potencialização), totalizando, dessa forma, 20 arquivos de dados.

Após a codificação, os dados da presente pesquisa foram submetidos à análise estatística realizada pelo programa *Goldvarb X*, apresentado na seção que segue.

4.8 INSTRUMENTO ESTATÍSTICO: GOLDVARB X

O uso do Programa *Goldvarb-X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005), o qual consiste em uma ferramenta de análise estatística utilizada especialmente para o tratamento estatístico de regras variáveis em estudos sociolinguísticos, tem sido adotada também pelas áreas de Aquisição da Linguagem e da Linguística Aplicada. Nesse sentido, segundo Paolillo (2002, p. 01),

uma impressão equivocada persiste na linguística de que as análises estatísticas de variacionistas não são amplamente aplicáveis. A regressão logística, o modelo estatístico preferido na análise variacionista, não só é largamente usado nas ciências sociais e biológicas, como também é uma ferramenta útil para uma gama mais ampla de questões de pesquisa em linguística³⁵.

A regressão logística em dados linguísticos, segundo o autor, consiste em uma técnica de modelamento estatístico que permite construir e avaliar modelos quantitativos de relações em dados linguísticos. Tais modelos são representados como conjuntos de números, sendo que cada número é associado a diferentes

³⁵ A mistaken impression persist among linguistic that the statistical analyses of variationists are not broadly applicable. Not only is logistic regression, the preferred statistical model in variationist analysis, widely used in the social and biological sciences, it is also a useful tool for a much broader range of research question in linguistics.

condições encontradas nos dados. De acordo com o interesse do pesquisador, esses números, quando compõem uma fórmula específica gerada pelo modelo, podem ser utilizados para o estabelecimento de previsões sobre dados futuros (PAOLILLO, 2002, p. 4).

Para a utilização do programa *Goldvarb X*, neste estudo, criaram-se previamente vinte arquivos de dados no editor de textos *Word* com todas as palavras coletadas uma abaixo da outra, como já foi explicitado na seção 4.7 deste capítulo. Depois disso, as variáveis dependentes e as variáveis independentes, foram utilizadas para a codificação dos dados.

Uma vez codificadas todas as palavras, os dados foram copiados e colados no *Golvarb X* para início da computação estatística. No *Goldvarb X*, cada ocorrência do fenômeno é convertida em um dado interpretável. Conforme Rand e Sankoff (1990), o aplicativo lê todas as ocorrências digitadas e transfere, automaticamente, as informações para uma nova janela, onde é possível visualizar e editar todos os grupos e seus respectivos fatores.

Caso tenha havido algum erro de digitação no processo de codificação, o programa indica a linha e a coluna onde se encontra o erro. Assim é possível fazer as correções antes de dar prosseguimento à computação estatística. Na etapa seguinte, o programa cria automaticamente o arquivo de condições, que consiste em uma lista indicativa dos grupos de fatores controlados. Nessa etapa, é possível realizar operações de amalgamação e exclusão de fatores e eliminação de *knouckouts*, fatores com aplicação categórica (100%) ou não aplicação (0%).

A etapa seguinte consiste na análise unidimensional, que gera o arquivo de células com as porcentagens de aplicação da variável dependente. Essa análise pode ser feita mesmo que tenha ocorrido *knouckout* na fase anterior.

Com a obtenção das porcentagens relativas a cada fator, é possível solicitar ao programa a condução da análise multidimensional. A partir daí, o programa seleciona as variáveis e aponta os fatores estatisticamente relevantes para a variável dependente em exame, bem como as variáveis estatisticamente não relevantes e os fatores pouco favorecedores.

A análise multidimensional é realizada em níveis (*levels*), organizados de 0 a X, sendo X igual ao número de variáveis independentes selecionadas pelo programa, como estatisticamente relevantes, mais um. Assim, obtém-se, no nível 0, o cálculo do *input*, isto é, a probabilidade de aplicação da variável quando o efeito de

todos os fatores de todas as variáveis é neutro. No nível 1, o programa realiza a escolha da primeira variável independente significativa através de um teste entre todos os grupos propostos na análise. A variável escolhida estabelece uma relação de iteração com as demais, e o programa seleciona outra variável, assim sucessivamente nos demais níveis. Esse processo de seleção das variáveis independentes estatisticamente relevantes é denominado *step-up*, segundo Rand e Sankoff (1990).

Para cada fator de cada variável independente, são calculados os pesos relativos que indicam a probabilidade de o fator em questão favorecer ou não a variável dependente. Os valores dos pesos relativos variam entre 0,00 e 1,00, sendo o valor 0,50 considerado o ponto neutro. Valores acima de 0,50 indicam uma probabilidade maior de favorecimento, enquanto valores abaixo do ponto neutro indicam pouca relevância do fator em questão no fenômeno.

Obtidos os valores, é preciso interpretá-los linguisticamente.

Destaca-se que as amostras de fala e escrita das crianças bilíngues e as amostras de fala de seus pais e avós foram submetidas ao mesmo tratamento estatístico, de forma que os resultados pudessem ser comparados.

Concluída a análise individual dos dados, passou-se à descrição e à interpretação linguística dos resultados, apresentadas no capítulo que segue.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos todos os resultados da pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento, na seção 5.1, apresentam-se os resultados relativos à amostra dos dados de fala representativos das crianças bilíngues, traçando-se um paralelo com os resultados obtidos para a amostra de fala coletada com seus pais e avós; na seção 5.2, são apresentados os resultados da análise da amostra de dados de escrita relativa às crianças bilíngues e, na seção 5.3, discutem-se os resultados obtidos para a amostra dos dados de escrita das crianças bilíngues a partir dos resultados da amostra de fala das crianças monolíngues.

5.1 RESULTADOS REFERENTES ÀS AMOSTRAS DE FALA

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a amostra de fala das crianças bilíngues³⁶, coletada por meio de duas entrevistas orientadas: a primeira, conduzida a partir de figuras temáticas (APÊNDICE V), e a segunda, a partir de um conjunto de imagens (APÊNDICE VIII), como já foi informado na seção 4.4.1 do Capítulo de Metodologia, traçando-se um paralelo com os resultados obtidos para a amostra de fala relativa aos adultos: pais e avós das crianças.

Uma vez gravadas as entrevistas, passou-se à transcrição fonética³⁷ de todas as ocorrências de nomes (substantivos) que continham os fonemas-alvo da pesquisa, produzidas por cada um dos informantes e não apenas as palavras-alvo, como tinha sido previsto inicialmente, de forma que todas as palavras produzidas puderam ser aproveitadas, o que conferiu maior representatividade à amostra.

Após a transcrição, fez-se a codificação de cada um dos fonemas-alvo para o tratamento estatístico dos dados por meio do programa *Goldvarb X*, conforme a

³⁶ Como já foi esclarecido na seção 4.2, do Capítulo de Metodologia, foram coletados dados de fala somente com as crianças bilíngues, com seus pais e avós.

³⁷ Ressalta-se que as transcrições fonéticas das ocorrências que compõem as amostras de fala em exame foram revisadas pela orientadora desta pesquisa.

seção 4.8, do Capítulo de Metodologia. Essa análise permitiu verificar o papel das variáveis independentes linguísticas: *Posição na Palavra Morfológica* – início ou meio de palavra, *Tonicidade* – pré-tônica, tônica ou pós-tônica, *Tipo de Processo Latente* – dessonorização, sonorização, potencialização e neutralização e *Tipo de Segmento* – oclusivo, fricativo e rótico; e das variáveis sociais: *Sexo* – masculino e feminino, *Escolaridade*– 1, 2º ou 3º ano e *Zona de Localização* – zona rural ou zona urbana, de acordo com o local de residência dos informantes.

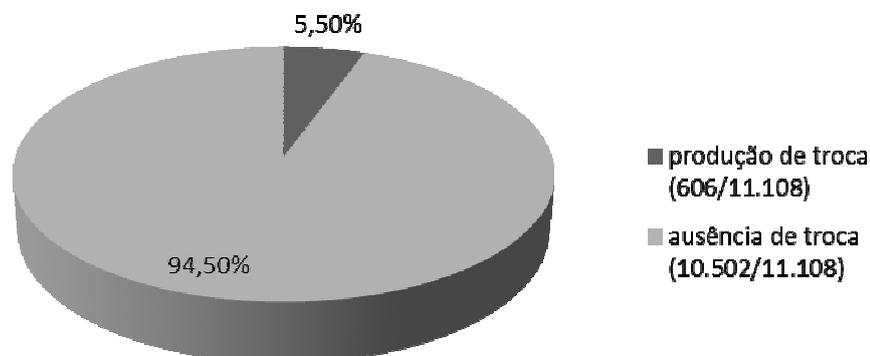
A seguir, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, em ordem de importância estatística, a partir da análise realizada por meio do programa Goldvarb X, relacionando esses resultados com os obtidos para as amostras de fala representativas de seus pais e avós. Em um primeiro momento, apresenta-se a frequência global das trocas realizadas e, na sequência, uma análise por processos: sonorização, dessonorização, neutralização e potencialização, comparando-se os resultados obtidos por geração.

5.1.1 Amostras de Fala – Panorama Geral

Nesta seção, apresenta-se a frequência global das trocas realizadas na fala pelas crianças bilíngues e também um paralelo entre as trocas realizadas pelas crianças, pelos seus pais e avós. Para esse paralelo, será considerada somente a amostra de fala representativa das crianças cujos pais e avós também participaram da pesquisa, constituindo-se, dessa forma, três grupos geracionais: crianças, pais e avós.

Apresenta-se, por meio do Gráfico 3, a frequência global referente à realização das trocas na fala produzidas pelas crianças bilíngues. A leitura desse gráfico permite constatar que as crianças em estudo mostram uma tendência para a não realização de trocas de fonemas na fala, pois, do total de 11.108 dados coletados, constata-se a troca em apenas 5,5%, enquanto em 94,5% não ocorrem trocas de fonemas.

Gráfico 3 – Dados de fala: crianças – frequência global

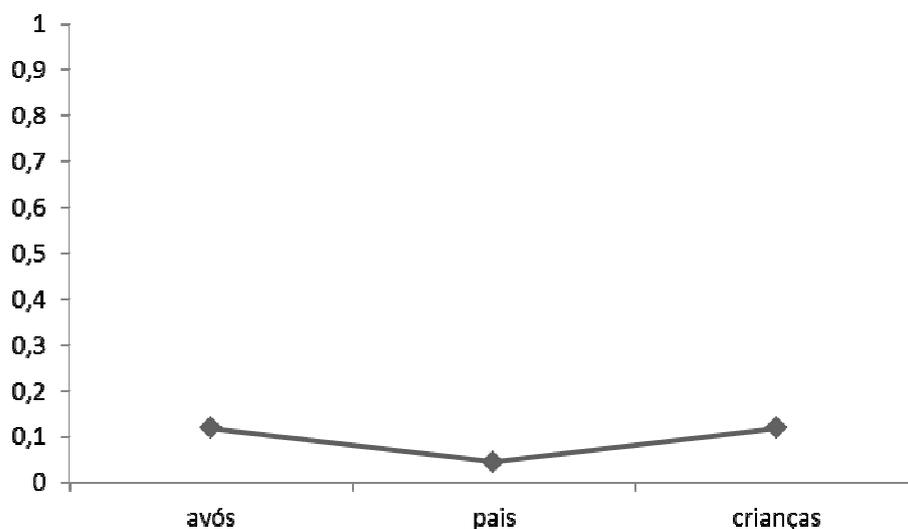


Fonte: construído pela pesquisadora

Esse resultado difere da hipótese inicial, baseada na observação da fala de indivíduos da comunidade em situações informais, segundo a qual, na referida comunidade, haveria muitas trocas no que se refere aos fonemas em estudo. Contudo, está em consonância com a pesquisa realizada por Gewehr-Borella (2009) com crianças bilíngues das séries iniciais do Ensino Básico, falantes do PB e do HR, de Picada Café, cidade vizinha a Morro Reuter, a qual também verificou que as trocas ficaram bem aquém do esperado.

Comparando-se os resultados obtidos para a amostra de fala representativa das crianças e os obtidos por meio da análise das amostras de fala representativas de seus pais e avós, verifica-se que há pouca diferença entre eles, como pode ser visto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Total geral de trocas por geração

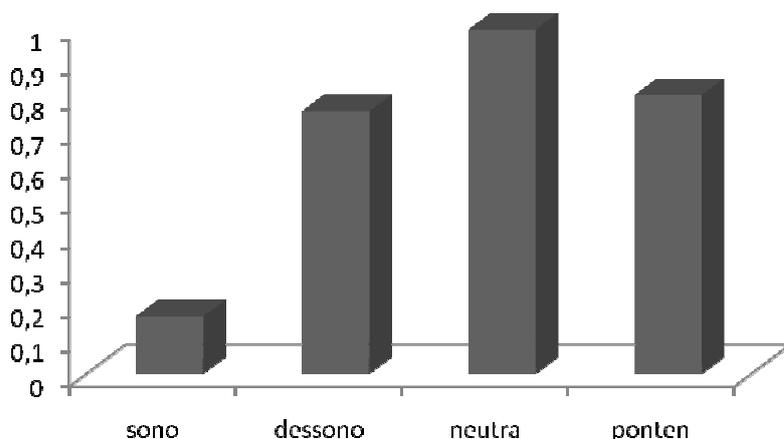


Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 4 mostra uma linha levemente descendente entre avós (com peso relativo 0,119) e pais (com peso relativo 0,044), indicando que a taxa de aplicação de trocas é um pouco mais alta para os avós em relação aos seus filhos (os pais das crianças em estudo). Verifica-se também uma pequena queda na taxa de aplicação comparando-se o peso relativo obtido para os avós (0,119) e o obtido pelas crianças (0,053). A baixa taxa de aplicação apresentada pelas gerações mostra uma tendência ao desaparecimento das trocas na fala.

Tal percepção, todavia, pode ser melhor avaliada analisando-se os resultados encontrados por *Tipo de Processo Latente* no Gráfico 5 a seguir. Nota-se que a taxa de aplicação por tipo de processo para a amostra de fala das crianças, estabelece dois polos, pois, enquanto a *sonorização*, com peso relativo 0,166, possui uma taxa de aplicação bastante baixa, os processos de *dessororização*, *potencialização* e *neutralização*, com pesos relativos 0,759, 0,805 e 0,994, respectivamente, apresentam taxas de aplicação acima de 0,50, ou seja, de favorecimento às trocas.

Gráfico 5 – Dados de fala: crianças - Tipo de Processo Latente



Fonte: construído pela pesquisadora

A natureza dos processos aliada à diferença nas taxas de aplicação, que pode ser visualizada no Gráfico 5, leva a crer que as variáveis que condicionam cada um dos processos podem ser diferentes. Em função disso, apresentam-se, na sequência, os resultados para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues em comparação com os resultados obtidos para as amostras de fala representativas dos pais e avós por *Tipo de Processo Latente*.

5.1.2 Amostra de Fala – Tipo de Processo Latente

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues comparados com os resultados obtidos para as amostras de fala representativas dos pais e avós por tipo de processo: *sonorização*, *dessonorização*, *neutralização* e *potencialização*, iniciando-se pelo processo com menor taxa de aplicação.

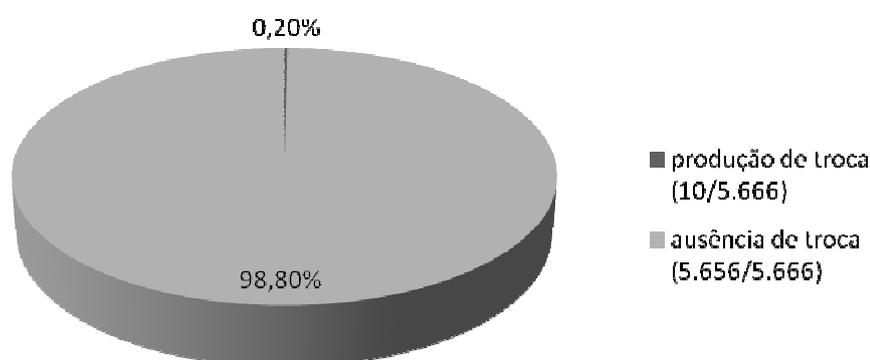
5.1.2.1 Sonorização

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a análise do processo de *sonorização*, que consiste na troca de um fonema desvozeado pelo seu corresponde vozeado, como na produção de [denda'dura] para

dentadura. Para essa análise, apresenta-se, em um primeiro momento, a frequência global para a variável *sonorização* e, na sequência, os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas e sociais.

A frequência global obtida na amostra de fala representativa das crianças bilíngues, no que tange ao processo de *sonorização*, pode ser visualizada no Gráfico 6 que segue.

Gráfico 6 – Dados de fala: crianças - Sonorização



Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com o Gráfico 6, vê-se que o processo de sonorização aplicou-se muito pouco na amostra de fala das crianças bilíngues, tendo totalizado somente 10 trocas em 5.666 ocorrências, o que equivale a 0,20% do total de trocas. As palavras produzidas com troca foram: [ga'bide] para *cabide* (três ocorrências); [paba'gaio] para *papagaio*; [abaga'ji] para *abacaxi*; ['bassarɔ] para *pássaro*; [tada'ruɣa] para *tartaruga* (duas ocorrências); [gogu'melo] para *cogumelo*; [go'ruʒa] para *coruja*.

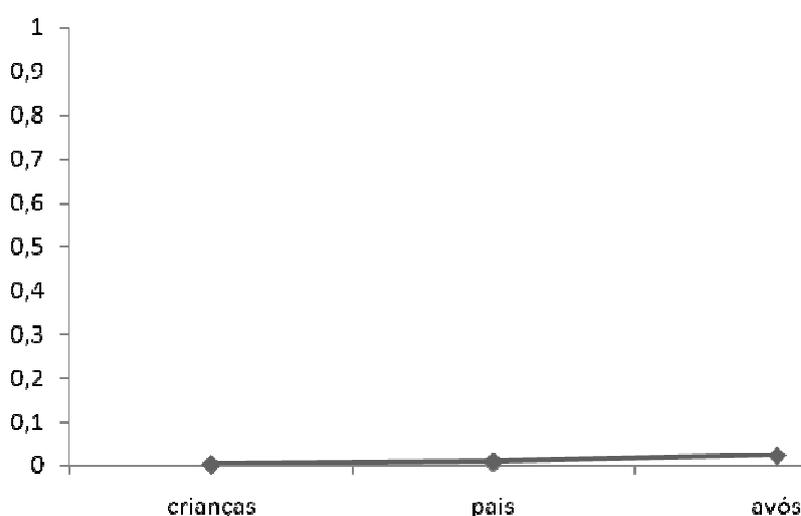
Esse resultado é menor do que o esperado, uma vez que a *sonorização* é um processo bastante frequente no HR, tanto em palavras provenientes do alemão padrão como em palavras vindas para essa língua por empréstimo do PB, segundo Altenhofen (1996), conforme a seção 3.2.2.1, Capítulo 3. Sendo assim, esperava-se que a sonorização também fosse frequente na produção dos falantes bilíngues em PB por influência do HR.

A baixa frequência da *sonorização* na amostra de fala representativa das crianças, com peso relativo 0,002, verificou-se, também, nas amostras

representativas dos adultos, considerando-se as amostras dos três grupos geracionais. No caso dos adultos, contudo, os valores foram um pouco maiores para os pais, com peso relativo 0,008, e para os avós, que atingiram peso relativo 0,022.

Nota-se que as trocas motivadas pela *sonorização* são pouco presentes na fala das três gerações. Aliado a isso, a diferença entre os pesos relativos (avós, 0,022; pais, 0,008; crianças, 0,003³⁸), confirma a tendência ao desaparecimento desse processo na fala, como mostra o Gráfico 7³⁹.

Gráfico 7 – Dados de fala: por geração - Sonorização



Fonte: construído pela pesquisadora

Uma explicação para as baixas taxas de aplicação da sonorização pode ser o estigma relativo ao processo, como foi referido por Schneider (2007), motivo pelo qual os informantes podem estar evitando esse tipo de produção, principalmente os informantes mais jovens. Aliado a esse fato está o processo de escolarização, que proporciona às crianças refletir sobre a língua portuguesa, o que também pode contribuir para minimizar as sonorizações.

Dito isso, na sequência, apresentam-se os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas.

³⁸ Nesse caso, são considerados somente os resultados obtidos para a mostra de fala representativa das crianças que formam o grupo cujos pais e avós também participaram da pesquisa e que passará a ser designado como grupo geracional.

³⁹ Para fins de comparação entre os resultados obtidos para os três grupos geracionais, manteve-se o peso relativo para a amostra de fala coletada com as crianças bilíngues para o processo de sonorização.

5.1.2.1.1 Sonorização – Variáveis Linguísticas

No que tange às variáveis linguísticas, a análise de regressão logística indica como relevantes para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, as variáveis *Posição na Palavra Morfológica* e *Tonicidade*. O comportamento dessas variáveis pode ser visualizado nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Dados de fala: crianças – Sonorização – Posição na Palavra Morfológica

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
início de palavra ([ga'bide] para <i>cabide</i>)	7/2329	0,7%
meio de palavra ([paba'gaio] para <i>papagaio</i>)	3/3337	0,1%
TOTAL	10/5666	0,2%

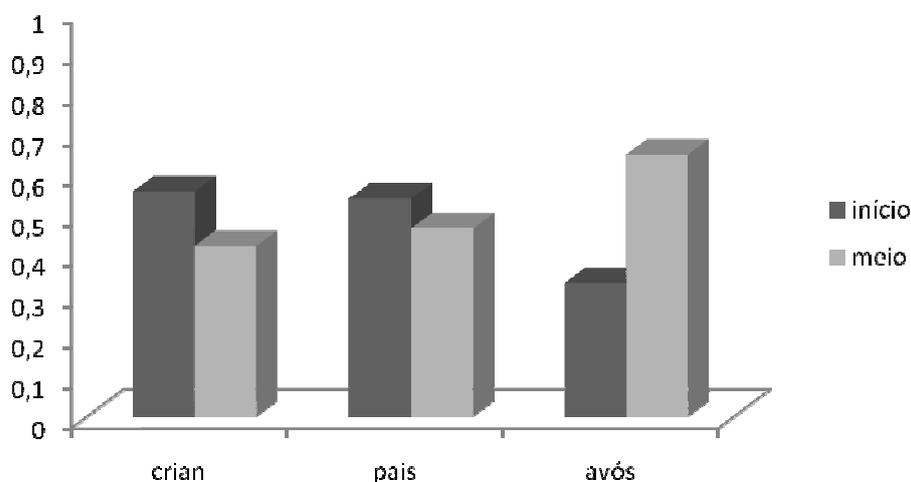
Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 1 mostra uma taxa de aplicação um pouco maior para o fator *início de palavra* (como em [ga'bide] para *cabide*), com um percentual de trocas de 0,7%, para a *sonorização*, em relação ao fator *meio de palavra* (como em [paba'gaio] para *papagaio*), com um percentual de apenas 0,1%. Resultado semelhante foi obtido para a amostra representativa das crianças que constituem o grupo geracional, as quais também realizaram mais trocas em *início de palavra* (percentual de trocas de 0,3% para início de palavra e de 0,2% para meio de palavra), como pode ser visto no Gráfico 9 que segue. Essa semelhança foi verificada também para a amostra representativa dos pais, conforme mostra o Gráfico 8, para os quais o fator *início de palavra*, com peso relativo de 0,539, também se mostrou levemente favorecedor da troca, enquanto o fator *meio de palavra*, com peso relativo de 0,466, mostrou-se menos favorável.

O mesmo não foi verificado, contudo, para a amostra de fala representativa dos avós. Nesse caso, a posição *meio de palavra*, com peso relativo de 0,647, mostrou-se mais favorável à troca, enquanto a posição *início de palavra*, com peso relativo de 0,328, mostrou-se menos favorável, como pode ser visto no Gráfico 8⁴⁰ a seguir.

⁴⁰ Para fins de comparação entre os resultados obtidos para os três grupos geracionais, manteve-se o peso relativo para a amostra de fala coletada com as crianças bilíngues.

Gráfico 8 – Dados de fala: por geração - Sonorização – Posição na Palavra Morfológica



Fonte: construído pela pesquisadora

Verifica-se, dessa forma, que, enquanto para as crianças e seus pais as trocas que ainda ocorrem são produzidas preferencialmente em *início de palavra*, para os avós, por outro lado, a posição *meio de palavra* é a preferida. O resultado obtido para os avós tende a confirmar a hipótese de que os falantes bilíngues realizariam, em sua fala em PB, os mesmos processos de trocas verificados no HR, porque, segundo Altenhofen (1996) (seção 1.3, Capítulo1), a *sonorização*, no HR, ocorre, preferencialmente em posição medial.

Resultado semelhante foi obtido para a variável *Tonicidade*, como pode ser visto na Tabela 2 que segue.

Tabela 2 – Dados de fala: crianças - Sonorização - Tonicidade

Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
pré-tônica ([ga'bide] para <i>cabide</i>)	9/1950	0,5%
tônica (['bassar] para <i>pássaro</i>)	1/1989	0,1%
TOTAL	10/5666	0,3%

Fonte: construído pela pesquisadora

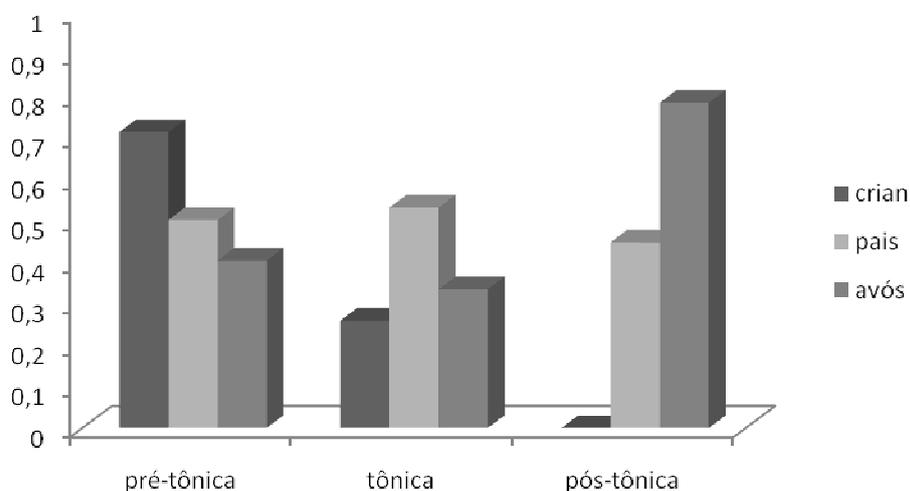
A Tabela 2 mostra que, para a amostra de fala representativa das crianças, o fator sílaba *pré-tônica* (como em [ga'bide] para *cabide*), com um percentual de trocas 0,5%, mostra-se mais favorável à aplicação da *sonorização* do que a posição *tônica* (como em ['bassar] para *pássaro*), com um percentual de trocas de apenas 0,1%. Na posição *pós-tônica* não ocorreu nenhuma troca, por isso esse fator foi excluído da análise.

O comportamento da amostra do grupo geracional não foi muito diferente (peso relativo de 0,714 para pré-tônica e de 0,259 para a tônica – não tendo sido registrada nenhuma troca para a posição pós-tônica), como pode ser visto no Gráfico 9 a seguir.

Resultado semelhante foi verificado para a amostra de fala representativa dos pais, que revelou aplicação maior na posição *tônica*, com peso relativo de 0,532, seguida pelas posições *pré-tônica*, com peso relativo de 0,502, e *pós-tônica*, com peso relativo de 0,448, o que mostra um pequeno favorecimento das trocas para as posições *tônica* e *pré-tônica*, enquanto a posição *pós-tônica*, com peso relativo inferior a 0,50, mostra-se menos favorecedora.

A amostra de fala representativa dos avós, por outro lado, mostrou um resultado bem diferente. Nesse caso, a *sonorização* foi realizada, preferencialmente, na posição *pós-tônica*, com uma taxa de aplicação de 0,785, seguida pelas posições *tônica*, com peso relativo 0,335 e *pré-tônica*, com peso relativo 0,404, como pode ser visto no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Dados de fala: por geração - Sonorização - Tonicidade



Fonte: construído pela pesquisadora

Esses resultados mostram, mais uma vez, que os avós, diferentemente das crianças e dos pais, seguem, em sua produção no PB, a mesma tendência da *sonorização* verificada por Altenhofen (1996) para o HR (seção 1.3, Capítulo 1), já que realizaram mais *sonorizações* em posição *pós-tônica*, como ocorre no HR.

Essa preferência dos avós por sonorizar fonemas em *meio de palavra* e em posição *pós-tônica* no PB, posições em que a *sonorização* ocorre preferencialmente no HR, pode estar relacionada ao fato de se comunicarem praticamente só em o

HR, diferentemente dos outros dois grupos geracionais, que usam, em seu dia a dia, também o PB, caracterizando, dessa forma, a influência do HR no PB.

Em síntese, verifica-se que, para o processo de *sonorização*, no que tange às variáveis linguísticas, não há consonância entre os resultados obtidos para as três gerações, porque, enquanto as crianças fazem mais trocas em *início de palavra* e em posição *pré-tônica*, os pais fazem mais em *início de palavra* e em posição *tônica*, e os avós, por sua vez, em *meio de palavra* e em posição *pós-tônica*. Deve-se salientar, no entanto, que tais resultados referem-se a uma amostra total de ocorrências significativa (de 5.666), mas a um conjunto muito pequeno de ocorrências que sofreram *sonorização* (apenas 10).

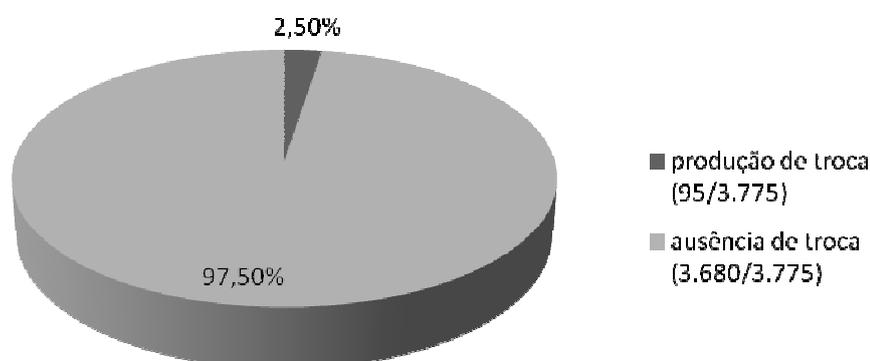
Isso posto, encerra-se a apresentação dos resultados para o processo de *sonorização*, já que nenhuma variável social foi selecionada como estatisticamente relevante, e passa-se à discussão relativa ao processo de *dessonorização*.

5.1.2.2 Dessonorização

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a análise do processo de *dessonorização*, que consiste na troca de um fonema vozeado pelo seu correspondente desvozeado, como na produção de [po'neka] para *boneca*. Em um primeiro momento, apresenta-se a frequência global obtida para a variável dependente *dessonorização*, seguida pelos resultados referentes às variáveis linguísticas e sociais consideradas estatisticamente relevantes por meio da análise de regressão logística.

A frequência global obtida na amostra de fala representativa das crianças bilíngues, no que tange ao processo de *dessonorização*, pode ser visualizada no Gráfico 10 que segue.

Gráfico 10 – Dados de fala: crianças - Dessonorização



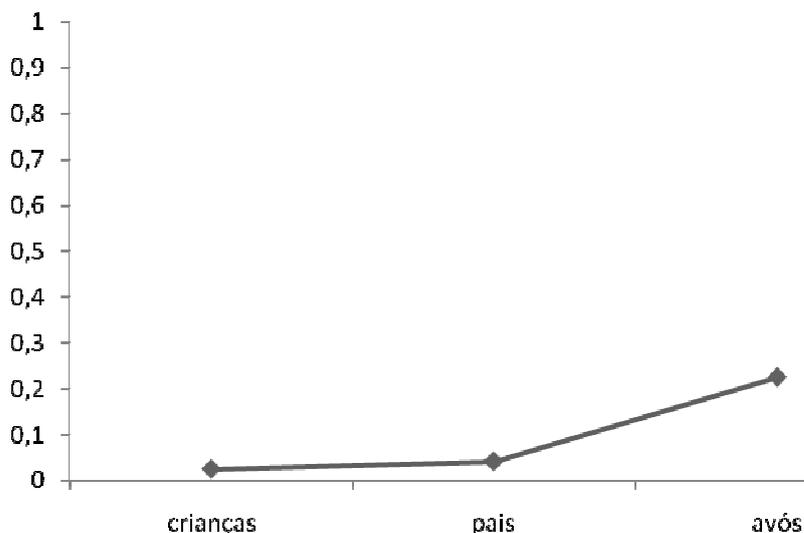
Fonte: construído pela pesquisadora

Observando-se o Gráfico 10, vê-se que a aplicação do processo de *dessoronização*, com 2,5% de trocas, assim como ocorreu para o processo de *sonorização*, que totalizou apenas 0,2%, foi baixa. A aplicação um pouco mais alta da *dessoronização* em relação à *sonorização* está em consonância com o que já foi verificado por Schneider (2007), que contabilizou 6,2% de *dessoronização* e 4,5% de *sonorização* em sua pesquisa, e por Gewehr-Borella (2010), conforme a seção 3.2.2.1, Capítulo 3, a qual também registrou um percentual maior de trocas em favor da *dessoronização* em relação à *sonorização*.

A aplicação um pouco maior da *dessoronização* (com peso relativo de 0,024) na amostra de fala representativa das crianças do grupo geracional em relação à aplicação da *sonorização* (com peso relativo de 0,003) foi verificada, também, na amostra de fala representativa de seus pais, conforme pode ser visto no Gráfico 11 a seguir, os quais obtiveram um peso relativo de 0,041 para o processo de *dessoronização* e de 0,008 para o de *sonorização*, e dos avós, que obtiveram um peso relativo de 0,225 para o processo de *dessoronização* e de 0,022 para o processo de *sonorização*.

Comparando-se as taxas de aplicação das trocas realizadas pelas três gerações, verifica-se que, para esse processo, a aplicação dos avós também foi a mais alta entre as três gerações, da mesma forma como ocorreu para o processo de *sonorização*, como pode ser visto no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Dados de fala: por geração - Dessonorização



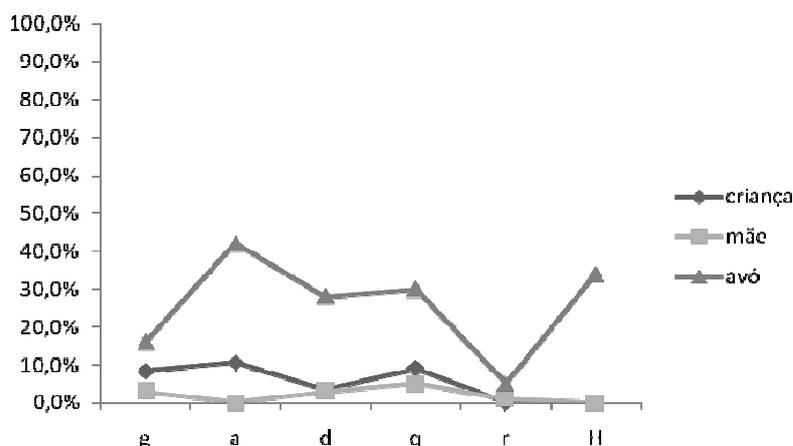
Fonte: construído pela pesquisadora

A linha descendente verificada entre avós e pais e avós e crianças sugere que a *dessororização* está desaparecendo na comunidade. Essa linha pode ser também um indicativo de que os pais, por pressões do mercado de trabalho e pela marca social que a *dessororização* carrega, podem estar evitando essa produção. O mesmo pode estar ocorrendo com as crianças que, além do estigma relativo ao processo, podem também estar diminuindo a *dessororização* em função da escolarização, pois, de acordo com Cagliari (2001), conforme o apontado na seção 2.2.1, Capítulo 2, as trocas de fonemas tendem a desaparecer com o avanço da escolaridade. A *dessororização* pode estar diminuindo também em função do contato com diferentes meios de comunicação (televisão, rádio, jornais, internet), que fornecem *input* em PB aos informantes das três gerações.

A aproximação entre o resultado obtido para a amostra de crianças e de seus pais aparece também na análise por grupo geracional, como mostra o Gráfico 12⁴¹.

⁴¹ No Gráfico 12, são apresentados somente os percentuais de troca dos informantes que mantêm relações de parentesco, ou seja, que formam um grupo geracional. Sendo assim, 'g', por exemplo, indica uma criança, um de seus pais (nesse caso, mãe) e sua avó.

Gráfico 12 – Dessonorização: grupo geracional



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 12 revela um comportamento intragrupos, de certa forma, homogêneo com relação aos valores de aplicação do processo de *dessonorização*, principalmente no que se refere às crianças e a seus pais. Nota-se também que as taxas de aplicação do grupo das avós foram, geralmente, mais altas em relação aos outros dois grupos, com exceção do grupo *r*, que mostrou um percentual de trocas semelhante para as três gerações. O grupo dos pais, com uma taxa menor de aplicação tanto em relação às crianças quanto em relação às avós, segundo o Gráfico 12, é mais sensível, ao que tudo indica, ao estigma que a variante carrega, possivelmente em função do contato mais intenso com o PB devido ao fato de esses informantes, em sua maioria, trabalharem na zona urbana.

Chamam a atenção, no gráfico, os informantes *r* e *g*, ambos da zona rural, por haver um percentual de trocas bastante semelhante para as três gerações e também por esse percentual ser inferior aos percentuais observados para os demais informantes. No caso do informante *r*, isso é bastante previsível, uma vez que sua avó, que foi a professora da maior parte dos informantes da geração dos pais da zona rural, estudou em um seminário na cidade de Gravataí, onde só se falava o PB. Em função desse contato com o PB e também por ter sido professora alfabetizadora, apresenta menos influências interlinguísticas do HR em sua produção em PB e, em consequência, possivelmente, seu filho, pai do informante *r*, e o próprio informante *r* também realizam menos trocas.

No caso da informante *g*, grupo geracional que também mostrou um percentual de trocas próximo para as três gerações, a mãe, embora resida e

trabalhe na zona rural e fale só o HR no dia a dia, cursou as séries finais do ensino fundamental no centro da cidade, o que a colocou, por algum tempo, em um ambiente em que se usava mais o PB. Além disso, seu marido atua no setor de vendas de verduras, o que o coloca em contato frequente com o PB e com falantes da região metropolitana, que falam uma variante diferente do PB da falada em Morro Reuter. Isso pode estar influenciando sua produção em PB, de forma a diminuir a produção de trocas. Disso pode decorrer o percentual de trocas inferior da avó, que reside com o casal e a criança.

O percentual bem mais elevado apresentado pela avó do grupo geracional H em relação à sua filha e à sua neta pode estar relacionado ao fato de essa informante praticamente não usar o PB e por interagir muito pouco com falantes do PB, como informou ao longo da entrevista.

Dito isso, passa-se à análise das amostras considerando-se as variáveis independentes linguísticas.

5.1.2.2.1 Dessonorização – Variáveis Linguísticas

No que se refere ao processo de *dessonorização*, o programa de análise estatística selecionou como relevantes, para a amostra de fala das crianças bilíngues, as variáveis linguísticas *Posição na Palavra Morfológica* e *Classe de Segmento*. O comportamento da variável *Posição na Palavra Morfológica* pode ser visualizado na Tabela 3.

Tabela 3 – Dados de fala: crianças – Dessonorização – Posição na Palavra Morfológica

Fatores	Aplicação/Total	Percentagem	Peso Relativo
início de palavra ([ka'rafa] para <i>garrafa</i>)	60/1371	4,4%	0,668
meio de palavra ([es'pata] para <i>espada</i>)	35/2404	1,5%	0,401
TOTAL	95/3775	2,5%	

Input: 0.020

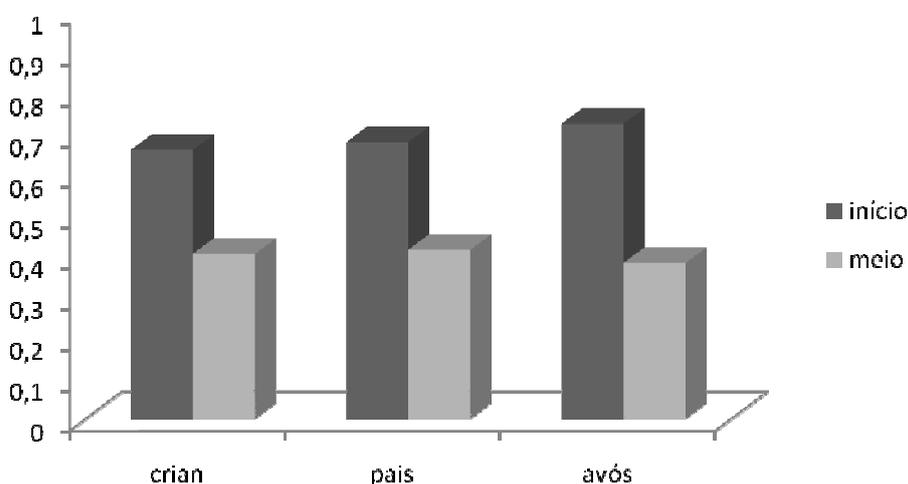
Significance: 0.041

Fonte: construído pela pesquisadora

No que se refere à *Posição na Palavra Morfológica*, a Tabela 3 mostra que o fator *início de palavra*, com peso relativo de 0,668, é mais favorável à troca do que o fator *meio de palavra*, com peso relativo de 0,401. Esse resultado está em consonância com o verificado para o processo de *sonorização*, que também mostrou que as trocas ocorreram com mais frequência em *início de palavra*.

Essa mesma consonância, no que se refere à variável *Posição na Palavra Morfológica*, pode ser verificada também comparando-se as taxas de aplicação das crianças do grupo geracional e as de seus pais e avós, como pode ser visto no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Dados de fala: por geração - Dessonorização – Posição na Palavra Morfológica



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 13 mostra que os três grupos de informantes realizaram trocas preferencialmente em *início de palavra*: as crianças obtiveram peso relativo de 0,662 para *início de palavra* e de 0,406 para *meio de palavra*; os pais obtiveram peso relativo de 0,681 para *início de palavra* e de 0,416 para *meio de palavra*; e os avós, peso relativo de 0,726 para *início de palavra* e de 0,384 para *meio de palavra*. Tal consonância permite afirmar que as *dessonorizações*, no caso desses informantes, ocorrem, preferencialmente, em início de palavra.

Já o comportamento da variável *Classe de Segmento*, pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4 – Dados de fala: crianças - Dessonorização – Classe de Segmento

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
oclusivo ([ka'rafa] para <i>garrafa</i>)	75/2375	3,2%	0,570
fricativo ([fa'pi.ro] para <i>vampiro</i>)	20/1400	1,4%	0,382
TOTAL	95/3775	2,5%	

Input: 0.020

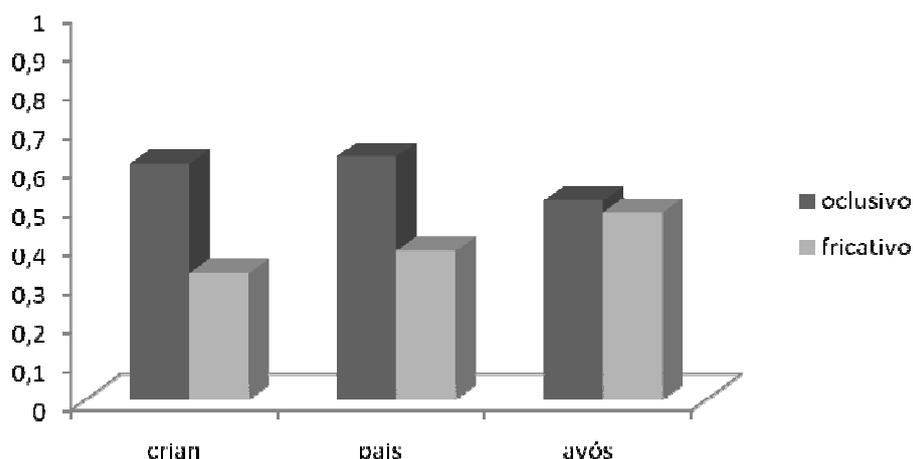
Significance: 0.041

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 4 mostra que as crianças bilíngues produzem mais *dessonorizações* envolvendo fonemas oclusivos, com peso relativo de 0,570. Os fonemas *fricativos*, com peso relativo de 0,382, favorecem menos as *dessonorizações* na amostra. Esse resultado corrobora o estudo de Schneider (2007), que encontrou 5,5% de *dessonorização* de segmentos oclusivos para nenhuma *dessonorização* de segmentos fricativos, conforme apresentado na seção 3.2.2.1, Capítulo 3.

Resultado semelhante ao obtido para a mostra de fala representativa das crianças nesta pesquisa foi verificado para a amostra de fala representativa dos três grupos geracionais, como mostra o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Dados de fala: por geração - Dessonorização – Classe de Segmento



Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com o Gráfico 14, a *dessonorização* é mais frequente, nas três gerações, no segmento oclusivo em relação ao fricativo, embora a taxa de aplicação de trocas para cada grupo geracional seja diferente (oclusivo: peso relativo de 0,606

para as crianças; 0,652 para os pais e 0,512 para os avós; fricativo: peso relativo de 0,325 para as crianças; 0,308 para os pais e 0,481 para os avós).

Apesar da pequena diferença entre o peso relativo obtido para os fatores *oclusivo* e *fricativo* para a amostra de fala representativa dos avós, pode-se sugerir que a *dessonorização* seja mais frequente em segmentos *oclusivos* do que em que *fricativos* para os informantes da comunidade em estudo.

Isso exposto, passa-se à apresentação e à discussão dos resultados obtidos para as variáveis sociais.

5.1.2.2.2 Dessonorização – Variáveis Sociais

No que tange às variáveis sociais, a análise de regressão logística selecionou como relevante, para a amostra de fala das crianças bilíngues, somente a variável *Zona de Localização*. O comportamento dessa variável pode ser observado na Tabela 5 que segue.

Tabela 5 – Dados de fala: crianças - Dessonorização – Zona de Localização

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
zona rural	57/1865	3,1%	0,555
zona urbana	38/1910	2,0%	0,446
TOTAL	95/3775	2,5%	

Input: 0.020

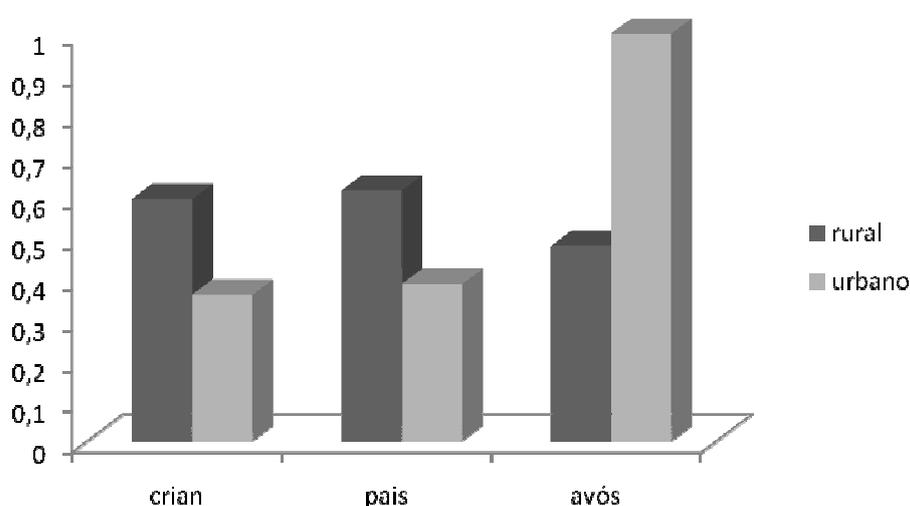
Significance: 0.041

Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com a Tabela 5, as crianças da *zona rural*, com peso relativo de 0,555 (muito próximo ao ponto neutro - 0,50), realizam mais *dessonorizações* na fala do que as da *zona urbana*, com peso relativo de 0,446. Esse resultado está em consonância com as pesquisas na área, como a de Gewehr-Borella (2010), segundo a qual as trocas são mais frequentes entre “falantes mais bilíngues”, ou seja, entre os falantes que usam o HR com mais frequência no cotidiano e que possuem uma proficiência maior nessa língua. É esse o caso dos informantes da zona rural em relação aos da zona urbana no que diz respeito a este estudo.

No que tange à amostra de fala representativa dos grupos geracionais, as crianças da *zona rural* apresentaram peso relativo de favorecimento de 0,594, enquanto as da *zona urbana* mostraram-se menos favoráveis à *dessonorização*, com peso relativo de 0,359. Resultado semelhante foi verificado para a amostra dos pais: uma vez que os da *zona rural*, com peso relativo de 0,615, também se mostraram favorecedores de *dessonorização*, enquanto os da *zona urbana*, com peso relativo de 0,386, mostraram-se menos favorecedores, como mostra o Gráfico 15 a seguir.

Gráfico 15 – Dados de fala: por geração - Dessonorização – Zona de Localização



Fonte: construído pela pesquisadora

O mesmo não foi verificado, contudo, para a amostra de fala representativa dos avós, já que os avós da *zona urbana*, com peso relativo de 0,639, mostraram-se favorecedores de trocas e os da *zona rural*, com peso relativo de 0,479, mostraram-se menos favorecedores, embora esse resultado esteja próximo ao ponto neutro.

Tal resultado, contudo, deve ser visto com cautela, já que a amostra dos avós da zona urbana foi constituída por apenas uma informante (ver Quadro 20, seção 4.3, Capítulo 4), que usa praticamente só o HR em seu dia a dia, possuindo pouco contato com o PB, o que pode resultar em uma influência interlinguística maior do HR na fala em PB dessa informante.

Assim, tem-se, em síntese, como condicionadores para o processo de *dessonorização*, os fatores *início de palavra*, *segmento oclusivo* e *zona rural*, embora esse último não tenha sido referendado pela amostra coletada com os avós,

a assertiva não é invalidada, uma vez que, como já foi dito anteriormente, a amostra da zona urbana foi constituída por dados coletados com apenas uma informante.

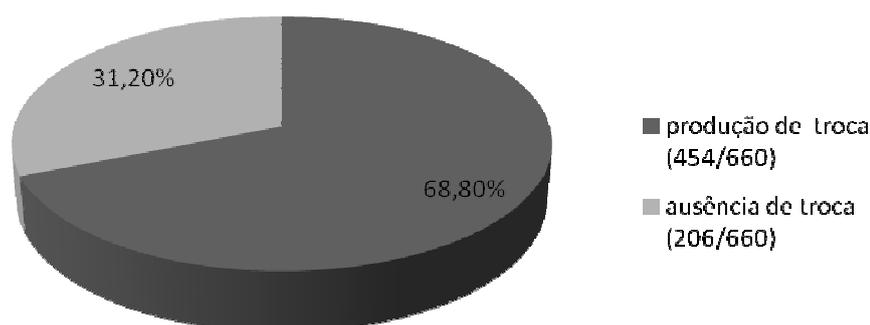
Isso posto, passa-se à análise e à discussão dos resultados obtidos para o processo de neutralização.

5.1.2.3 Neutralização

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para análise do processo de *neutralização*, que consiste na troca de /R/ por /r/, como em [ka'rosa] para *carroça*. Para essa análise, apresenta-se, em um primeiro momento, a frequência global para a variável *neutralização* e, na sequência, os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas e sociais.

A frequência global obtida na amostra de fala representativa das crianças bilíngues, no que tange ao processo de *neutralização*, pode ser visualizada no Gráfico 16 que segue.

Gráfico 16 – Dados de fala: crianças - Neutralização



Fonte: construído pela pesquisadora

Vê-se, no Gráfico 16, que o percentual de aplicação para o processo de *neutralização* foi de 68,8%, bem maior do que o observado para os processos de *sonorização* e *dessororização* já analisados (de 0,2% e 2,5%, respectivamente). Tal

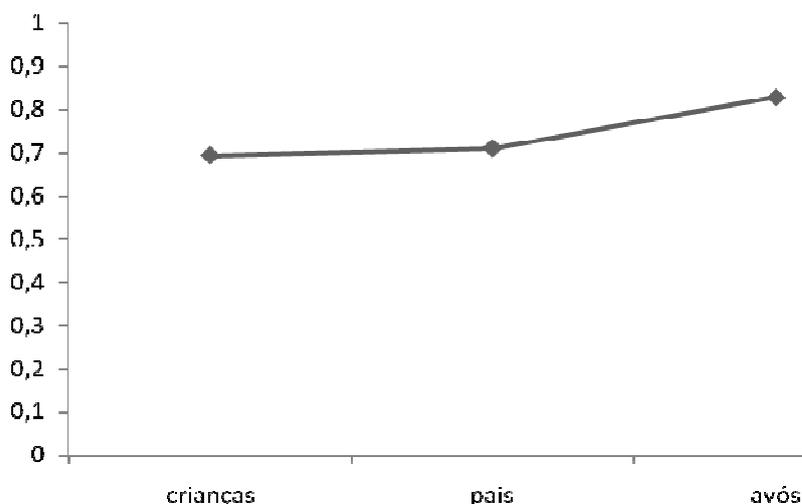
resultado está em consonância com o que foi verificado por Schneider (2007) e Gewehr-Borella (2010), conforme a seção 3.2.2.2, Capítulo 3, e atende a hipótese inicial de que as trocas entre róticos seriam mais frequentes do que a ocorrência dos processos de *sonorização* e *dessonorização*.

Esse percentual elevado pode resultar da influência interlinguística do HR sobre o PB em função da inexistência de distinção fonológica entre /R/ e /r/ no HR, cujo sistema contempla somente o /r/, já que, por vezes, o HR se constitui como língua dominante, não só em contextos familiares, mas também em alguns contextos sociais, especialmente na zona rural.

Contudo, mesmo quando o HR aparece como menos influente do que o PB, como acontece, por vezes, na zona urbana, onde se usa o PB com mais frequência do que na zona rural, especialmente em situações profissionais, as influências do HR na fala em PB se mantêm. Isso ocorre porque o HR já foi a língua mais influente também na zona urbana, quando era falado por praticamente todos os habitantes, que o tinham como língua materna. Dessa forma, as marcas da influência do HR no PB foram sendo cristalizadas, de modo que o PB falado na região em estudo possui a neutralização do rótico como uma marca da variedade linguística do PB falado em Morro Reuter – RS.

Taxas de aplicação elevadas foram verificadas também para as amostras de fala representativas dos três grupos geracionais: as crianças obtiveram peso relativo de 0,692, os pais, de 0,708, e os avós, de 0,827, conforme indica o Gráfico 17 que segue. Comparando-se os resultados obtidos para as amostras de fala das três gerações para o processo de *neutralização*, verifica-se que o processo mantém-se praticamente estável na comunidade, sem indícios de diminuição significativa nas gerações mais novas.

Gráfico 17 – Dados de fala: por geração - Neutralização



Fonte: construído pela pesquisadora

A linha descendente verificada entre avós e pais, visível no Gráfico 17, também pode decorrer de um estigma que parece estar surgindo, lentamente, entre a população mais jovem na comunidade em estudo, a qual, em função de contatos mais frequentes com falantes do PB e também em decorrência da frequência maior de uso do PB, não quer mais carregar marcas estigmatizadas, segundo os relatos dos professores das crianças em conversa informal nos intervalos entre as coletas de dados. A frequência menor de trocas por parte dos pais em relação aos avós, acredita-se, também resulta da influência das redes sociais estabelecidas pelos pais, que atuam no mercado de trabalho em contato com pessoas que falam uma variedade do PB com menos influências interlinguísticas do HR.

A alta taxa de aplicação e a pequena diferença entre as gerações mostra, contudo, que o estigma relativo ao processo de *neutralização* em exame é ainda pouco relevante para os falantes em comparação ao verificado para os processos de *sonorização* e *dessororização*. Além disso, na amostra em exame, nota-se, nesse sentido, que a *neutralização* é verificada em praticamente todos os falantes, já que somente uma das crianças, o informante **N** (sexo masculino, da zona urbana, do 3º ano) e uma mãe, a informante **8** (informante feminina, da zona rural, com nível superior – formada em Letras) não apresentaram trocas desse tipo.

O mesmo não foi verificado, por exemplo, para o processo de *sonorização*, que ocorreu na fala de quatro informantes infantis da zona rural (informantes **c**, **f**, **j** e

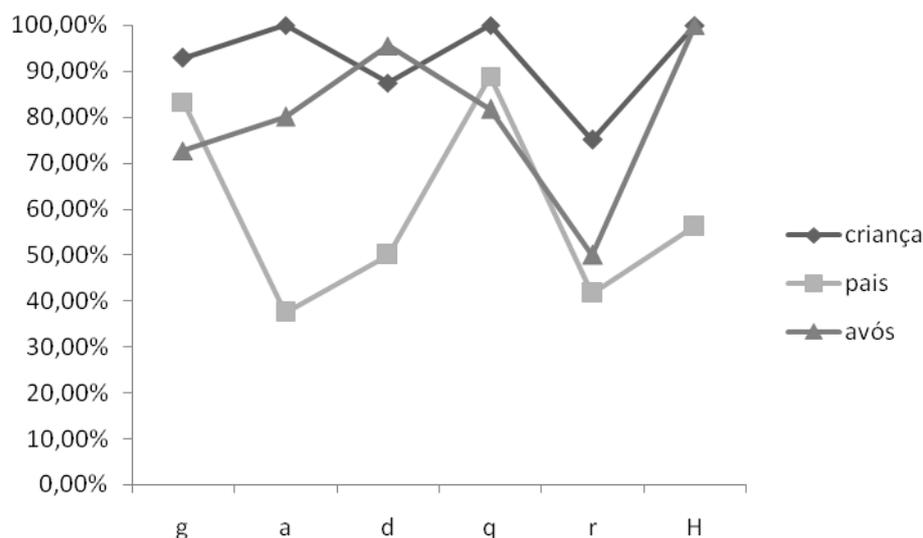
p) e de seis da zona urbana (informantes *B, D, K, L, O e P*)⁴²; de três pais⁴³ da zona rural (informantes *0, b e o*) e de dois da zona urbana (informantes *f e l*); e de seis avós⁴⁴ da zona rural (informantes *1, 3, d, p, q e r*) e um da zona urbana (informante *j*).

No caso da *dessororização*, um pouco mais frequente do que a *sonorização*, verificou-se que dez crianças não aplicaram o processo (quatro da zona rural e seis da zona urbana) e seis tiveram apenas uma aplicação (quatro da zona rural e duas da zona urbana). No que tange aos pais, dez deles também não aplicaram o processo (sete da zona urbana e três da zona rural) e sete deles realizaram somente uma ou duas trocas (seis da zona rural e um da zona urbana). Já com relação aos avós, todos produziram trocas envolvendo esse processo.

A diferença verificada entre o número de informantes que aplicaram os processos mostra que *sonorização* e *dessororização* são, possivelmente, mais estigmatizados do que o processo de *neutralização*, o que pode influenciar as crianças e os pais a evitarem processos mais estigmatizados.

A análise por grupo geracional, quanto ao processo de neutralização, indica um resultado um tanto diferente em relação ao Gráfico 17, principalmente no que tange ao grupo dos avós, como mostra o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Neutralização: grupo geracional



Fonte: construído pela pesquisadora

⁴² O total de informantes infantis foi de 36, 18 da zona rural e 18 da zona urbana (conforme o Quadro 21, seção 4.3, Capítulo 4).

⁴³ O total de pais pesquisados foi de 20, 11 da zona rural e 9 da zona urbana (conforme o Quadro 21, seção 4.3, Capítulo 4).

⁴⁴ O total de avós pesquisados foi de 10, nove da zona rural e um da zona urbana (conforme o Quadro 21, seção 4.3, Capítulo 4).

O Gráfico 18 mostra maior variação intragrupo para pais e avós quanto à taxa de aplicação e menor variação para as crianças. Considerando-se os fatores identificados no gráfico como **g**, **a**, **d**, **q**, **r** e **H**, representantes dos resultados para as três gerações, nota-se que a aplicação da *neutralização* pelas crianças apresenta taxas elevadas, no caso de **g** (92,9%), **a** (100%), **d** (82,5%), **q** (100%), **r** (75%) e **H** (100%), todas acima das taxas referentes a suas mães (80%, 37,5%, 0%, 33,3%, 36,4% e 0% respectivamente) e avós (71,4%, 17%, 50%, 30%, 20% e 40%, respectivamente), com exceção da avó do grupo **d**, que realizou mais *neutralizações* que sua filha e sua neta, e da avó do grupo **H**, que realizou o mesmo percentual de trocas que sua neta.

As taxas de aplicação motivadas pelo processo de *neutralização* são mais próximas nos grupos geracionais **g** e **q**, nos quais crianças, mães e avós apresentam resultados próximos (92,9%, 83,3% e 72,7%, respectivamente, para o grupo **g**; 100%, 88,9% e 81,9%, respectivamente, para o grupo **q**). Esse resultado se deve, possivelmente, ao contato maior entre esses informantes, uma vez que as avós moram com suas filhas e netos, o que promove uma interação maior entre as gerações

Isso exposto, passa-se à análise das variáveis sociais, uma vez que a análise de regressão logística não selecionou nenhuma variável linguística como relevante para o processo de *neutralização*.

5.1.2.3.1 Neutralização – Variáveis Sociais

No que tange ao processo de *neutralização* de róticos, a análise de regressão logística selecionou como relevantes, para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, as variáveis sociais Sexo, *Escolaridade* e *Zona de Localização*. O comportamento dessas variáveis pode ser observado nas Tabelas 6, 7 e 8, respectivamente.

Tabela 6 – Dados de fala: crianças – Neutralização – Sexo

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
feminino	255/325	78,5%	0,618
masculino	199/335	59,4%	0,385
TOTAL	454/660	68,8%	

Input: 0,079

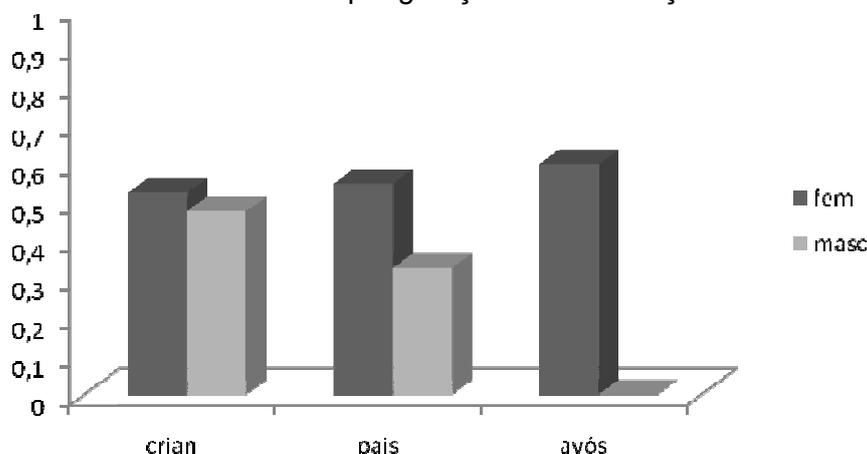
Significance: 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 6 mostra que, no que se refere à variável Sexo, as meninas mostram maior tendência à *neutralização* do rótico, com peso relativo de 0,618, do que os meninos, com peso relativo de 0,385. Esse resultado difere da hipótese de que as meninas fariam menos trocas, criada a partir de Lasch, Mota e Cielo (2008), segundo as quais as meninas bilíngues possuem maior habilidade de discriminação de fonemas que os meninos, conforme a seção 2.1, Capítulo 2.

A mesma tendência, contudo, foi verificada para as amostra de fala representativas dos pais e avós, como mostra o Gráfico 19 que segue.

Gráfico 19 – Dados de fala: por geração - Neutralização - Sexo



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 19 mostra que o *sexo feminino*, com pesos relativos de 0,523, 0,547 e de 0,598, para crianças, pais e avós, respectivamente, é levemente favorecedor de trocas, enquanto o *sexo masculino*, com pesos relativos de 0,475 para as crianças, 0,328 para os pais e aplicação zero (sem nenhuma troca) por parte dos avós, é pouco favorecedor à neutralização. Esse resultado diverge da proposta laboviana, conforme foi referido na seção 4.6.2.2, Capítulo 4, segundo a qual as mulheres adultas geralmente são mais atentas às formas de prestígio da língua do que os homens.

Esse resultado, contudo, deve ser visto com ressalvas, uma vez que houve a participação de apenas um avô do sexo masculino na pesquisa (ver Quadro 20, seção 4.3, Capítulo 4). Esse informante idoso, além disso, em decorrência de sua profissão, que requer contato semanal com falantes do PB, possui boa proficiência nessa língua e apresenta poucas influências interlinguísticas do HR no PB.

Dito isso, passa-se à análise da variável *Escolaridade*, cujo comportamento pode ser visualizado na Tabela 7 que segue.

Tabela 7 – Dados de fala: Crianças - Neutralização - Escolaridade

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
1º ano	145/210	69,0%	0,512
2º ano	124/210	59,0%	0,375
3º ano	185/240	77,1%	0,600
TOTAL	454/660	68,8%	

Input: 0,079

Significance: 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 7 mostra que, para a variável *Escolaridade*, as crianças do 3º ano, com peso relativo de 0,600, e as do 1º ano, com peso relativo de 0,512, são as que tendem à realização de trocas motivadas pela *neutralização* dos róticos, enquanto as do 2º ano, com peso relativo de 0,375, não se apresentam como favoráveis. Esse resultado diverge da hipótese inicial de que as trocas diminuiriam à medida que avançasse o nível de escolaridade⁴⁵.

No que tange à variável *Zona de Localização*, por outro lado, o resultado apresentado para o processo de *neutralização* corroborou a hipótese inicial de que as trocas seriam mais frequentes entre os informantes da *zona rural*, que utilizam mais o HR em seu dia a dia, como mostra a Tabela 8.

⁴⁵Ressalta-se que os resultados dessa variável não podem ser comparados aos resultados obtidos para as amostra de fala dos pais e avós, uma vez que o nível de escolaridade dessas duas gerações é superior ao das crianças.

Tabela 8 – Dados de fala: crianças – Neutralização – Zona de Localização

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
zona rural	243/310	78,4%	0,609
zona urbana	211/350	60,3%	0,403
TOTAL	454/660	68,8%	

Input: 0,079

Significance: 0,000

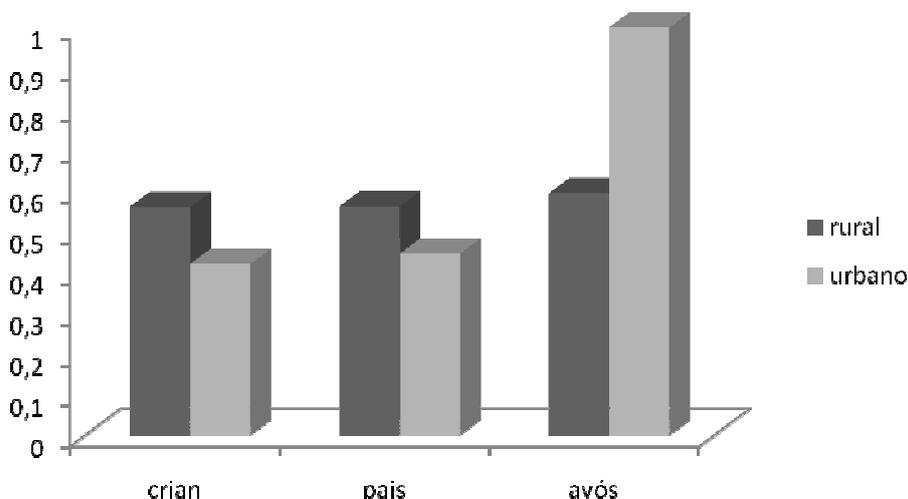
Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 8 mostra que, quanto à variável *Zona de Localização*, da mesma forma como foi verificado para a variável dependente *dessonorização*, os informantes da *zona rural*, com peso relativo de 0,609, mostraram-se favoráveis à troca, enquanto os da *zona urbana*, com peso relativo de 0,403, são pouco favoráveis.

Resultado semelhante foi obtido para a análise da amostra de fala representativa das crianças que compõem o grupo geracional, que apresentou as crianças da *zona rural*, com peso relativo de 0,560, como levemente favoráveis à *neutralização* de róticos, enquanto as da *zona urbana*, com peso relativo de 0,420, mostraram-se menos favorecedoras. O mesmo pôde ser verificado para o grupo dos pais, pois os da *zona rural*, com peso relativo de 0,561, mostraram-se ligeiramente favoráveis à *neutralização* e os da *zona urbana*, com peso relativo de 0,446, mostraram-se menos favoráveis, como pode ser visto no Gráfico 20 que segue.

Para a amostra referente aos avós, por outro lado, constatou-se aplicação categórica de *neutralização* para os informantes da *zona urbana* e peso relativo de favorecimento de 0,594 para os informantes da *zona rural*. Esse resultado, contudo, mais uma vez, deve ser visto com ressalvas, já que, como já foi dito na análise da variável *Sexo*, nesta mesma seção, houve a participação de somente uma avó da zona urbana na pesquisa, a qual utiliza praticamente só o HR em seu dia a dia, o que amplia as possibilidades de influências do HR no PB.

Gráfico 20 – Dados de fala: neutralização – Zona de Localização



Fonte: construído pela pesquisadora

Tem-se, assim, em síntese, como fatores relevantes para a troca motivada pelo processo de *neutralização* entre os róticos, os fatores *sexo feminino*, *1º e 3º ano* e *zona rural*, apesar de esses resultados não terem sido referendados para a amostra de fala representativa dos avós, no caso das variáveis *Sexo* e *Zona de Localização*, e pelas amostras de fala representativas dos pais e dos avós, no caso da variável *Escolaridade*, pela impossibilidade de comparação.

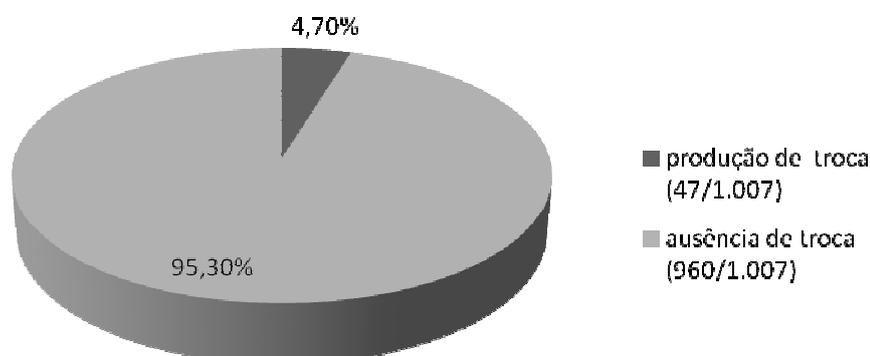
Isso posto, passa-se à análise dos resultados obtidos para o processo de *potencialização*.

5.1.2.4 Potencialização

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a análise do processo de *potencialização*, que consiste na troca de /r/ por /R/ como em [ba'xata] para *barata*. Para essa análise, apresenta-se, em um primeiro momento, a frequência global para a variável *potencialização* e, na sequência, os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas e sociais.

A frequência global obtida na amostra de fala representativa das crianças bilíngues, no que tange ao processo de *potencialização*, pode ser visualizada no Gráfico 21 que segue.

Gráfico 21 – Dados de fala: crianças - Potencialização



Fonte: construído pela pesquisadora

Conforme o Gráfico 21, a aplicação do processo de *potencialização* dos róticos ocorreu em apenas 4,7% (47/1.007) das ocorrências candidatas ao processo. Esse percentual é bem inferior ao verificado para o processo de *neutralização*, que atingiu 68,8%, mas está próximo aos percentuais verificados para os processos de *dessoronização* (2,5%) e de *sonorização* (0,2%).

Tal resultado já era esperado, pois a *potencialização*, embora seja percebida na produção do PB por falantes bilíngues (PB/HR), de acordo com Damke (1988), como foi destacado na seção 2.2.1.1, Capítulo 2, não é um fenômeno muito recorrente na fala da comunidade em estudo, de acordo com informações obtidas em conversa com as professoras das crianças bilíngues nos intervalos entre as coletas de dados. Esse tipo de troca, possivelmente, resulta de hipercorreção ou em função da generalização da regra do uso de /R/ entre vogais, tanto na fala como na escrita, já que o falante consciente de que realiza a troca de /R/ por /r/, na tentativa de evitá-la, utiliza o /R/ quando tem dúvida sobre qual rótico usar.

Essa assertiva pode ser corroborada pelo fato de não ter havido esse tipo de troca entre os informantes adultos que, ou já aprenderam a regra de uso do /R/ ou não foram confrontados com a regra e, por isso, usam sempre o /r/.

Dito isso, passa-se à análise da variável *Tonicidade*, única selecionada como relevante pelo programa *Goldvarb X* entre as variáveis linguísticas.

5.1.2.4.1 Potencialização – Variável Linguística

No que tange às variáveis linguísticas, o programa de análise estatística selecionou como relevante para a amostra de fala representativa das crianças somente a variável *Tonicidade*. O comportamento dessa variável pode ser visualizado na Tabela 9.

Tabela 9 – Dados de fala: crianças – Potencialização – Tonicidade

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
tônica ([ba'xata] para <i>barata</i>)	42/428	9,8%	0,830
pré-tônica ([uxu'bu] para <i>urubu</i>)	2/57	3,5%	0,625
pós-tônica ([zexo] para <i>zero</i>)	3/522	0,6%	0,205
TOTAL	47/1007	4,7%	

Input: 0,019

significance: 0,001

Fonte: construído pela pesquisadora

Conforme a Tabela 9, vê-se que, para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, os fatores sílaba *tônica*, com peso relativo de 0,830, e sílaba *pré-tônica*, com peso relativo de 0,625, mostram-se favoráveis à troca, enquanto a variável sílaba *pós-tônica*, com peso relativo de 0,205, não favorece a troca. Esse resultado difere da hipótese inicial de que as trocas ocorreriam, com mais frequência, na sílaba átona.

Dito isso, passa-se à apresentação dos resultados obtidos para a variável social *Zona de Localização*, única variável social selecionada como relevante pelo programa.

5.1.2.4.2 Potencialização – Variável Social

No que tange às variáveis sociais, a análise de regressão logística selecionou como relevante, para a amostra de fala representativa das crianças, somente a variável *Zona de Localização*, cujo comportamento pode ser observado na Tabela 10 que segue.

Tabela 10 – Dados de fala: crianças – Potencialização - Zona de Localização

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
zona rural	34/487	7,0%	0,638
zona urbana	13/520	2,5%	0,370
TOTAL	47/1007	4,7%	

Input: 0,019

significance: 0,001

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 10 mostra que, quanto à variável *Zona de Localização*, da mesma forma como foi verificado para o processo de *neutralização*, os informantes da *zona rural* mostram-se favoráveis à troca, com peso relativo de 0,638, enquanto os da *zona urbana*, com peso relativo de 0,370, mostraram-se pouco favoráveis. Esse resultado confirma, mais uma vez, a hipótese inicial de que as trocas seriam mais frequentes entre os informantes da *zona rural*.

O favorecimento maior das trocas por parte dos informantes da *zona rural* em relação aos da *zona urbana* pode decorrer do fato de as pessoas da *zona rural* usarem o HR com mais frequência e de possuírem proficiência maior nesse idioma. Além disso, o HR é o idioma preferencial entre os moradores desta comunidade desfrutando assim de mais prestígio do que o PB. Dessa forma, a tendência de ocorrerem influências do HR (dominante) no PB é mais frequente na *zona rural* do que na *zona urbana*, onde o PB é mais prestigiado e o HR é usado somente no seio da família.

Isso posto, tem-se, em síntese, que, no que se refere ao processo de *potencialização*, os fatores condicionadores de aplicação do fenômeno de troca são, para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, os fatores *sílaba tônica* e *pré-tônica* e o fator *zona rural*. Esses resultados não podem ser comparados aos obtidos para as amostras de fala representativas dos pais e dos avós, devido à ausência de dados desse tipo entre os informantes desses grupos, o que sugere que esse seja um fenômeno que surge, possivelmente, em função das correções realizadas pelos professores quando as crianças trocam /R/ por /r/, as quais, em caso de dúvida sobre qual rótico usar, para evitar o erro, usam o /R/. Além disso, a *potencialização* pode decorrer também da crescente exposição das crianças ao PB, fato que pode levá-las à confusão entre os róticos, e, ainda, do próprio processo de alfabetização, quando a regra de uso dos róticos não estiver fixada.

Concluída a apresentação dos resultados para o processo de *potencialização*, apresentam-se, ainda, para encerrar esta seção, os resultados obtidos para o Teste de Reconhecimento dos Sons trocados.

5.1.3 Amostras de Fala: Testes de Reconhecimento dos Sons

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para os Testes de Reconhecimento dos Sons produzidos com trocas na amostra de fala representativa das crianças bilíngues. Esses testes tiveram como objetivo verificar se as crianças eram capazes de reconhecer a troca de fonemas desvozeados pelos seus correspondentes vozeados (*sonorização*), de fonemas vozeados pelos seus correspondentes desvozeados (*dessorização*) e as trocas entre róticos (*neutralização e potencialização*).

Tais testes foram elaborados a partir das palavras produzidas pelas crianças com fonemas trocados na primeira amostra de fala, coletada por meio de entrevista guiada com orientação de figuras e perguntas (APÊNDICE V), conforme está descrito na Metodologia – 1ª etapa, seção 4.2, Capítulo 4. A avaliação do reconhecimento de sons trocados foi realizada individualmente com cada criança, conforme previsto na Metodologia, seção 4.4.3, Capítulo 4. Os quadros com as palavras constantes nos instrumentos de cada informante podem ser vistos no APÊNDICE XII.

A análise dos instrumentos mostrou que somente quatro das trinta e cinco crianças bilíngues⁴⁶ que realizaram os testes reconheceram as trocas de fonemas presentes nas palavras apresentadas. Dessas quatro crianças (informantes *o*, *r*, *j* e *a*), somente uma, o informante *j*, percebeu que as palavras que lhe foram apresentadas durante o teste haviam sido produzidas por ele mesmo na entrevista. Além disso, esse informante reconheceu também que não produziu “direitinho” as palavras ‘caroça’ e ‘cucumelo’. Ele explicou que “a palavra *caroça* tem que ser dita com r-forte, porque é escrita com dois *erres*, e a palavra *cucumelo* não pode ser dita com letra forte, porque é escrita com ‘g’, que tem som fraco”.

⁴⁶ Uma criança não realizou o teste, porque não fez nenhuma troca em sua fala na primeira coleta de dados.

Essas explicações oferecidas pelo informante parecem confirmar que o conhecimento relativo à escrita contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades metafonológicas, como foi proposto por Yavas (1989) e Haase (1990), conforme foi explicitado na seção 2.1, Capítulo 2). Apesar dessas explicações, contudo, quando foi solicitado a repetir as palavras “direitinho”, fez as mesmas trocas. Isso significa que esse informante sabe quais são os sons que compõem as palavras do teste e reconhece que os produziu de forma diferente, mas, quando produz esses mesmos sons, não consegue diferenciar a forma esperada da variante por ele usada. Vê-se, assim, a dissociação entre percepção e produção, ou seja, que a escrita não representa a fala.

Comportamento semelhante foi apresentado pelo informante *a*, o qual explicou que “o *erre* da palavra *rato* tem que ser forte”, mas, quando solicitado a repeti-la, novamente neutralizou o /R/, e pelos informantes *o* e *r*, que reconheceram todas as palavras produzidas com troca, mas não conseguiram produzir nenhuma delas “corretamente”.

Destaca-se que as quatro crianças que reconheceram as trocas são da zona rural; três são do sexo masculino e uma é do sexo feminino; duas são do 1º ano e duas, do 2º ano.

Dessa forma, encerra-se a exposição dos resultados obtidos para os Testes de Reconhecimentos dos Sons produzidos com troca pelas crianças. Para encerrar esta seção, apresenta-se uma breve síntese da análise das amostras de fala.

5.1.4 Síntese da Análise das Amostras de Fala

Comparando-se os resultados obtidos para a análise das amostras de fala por Tipo de Processo Latente, verifica-se que, para a amostra de fala representativa das crianças, a frequência maior de trocas ocorreu entre os róticos, tendo a *neutralização* totalizado 68,8% e a *potencialização*, em segundo lugar, 4,7%. No que se refere aos fonemas oclusivos e fricativos, o processo que mais se destacou foi a *dessororização*, com 2,5%. A *sonorização*, com apenas 0,2%, foi o processo menos frequente.

No que diz respeito às amostras de fala representativas dos informantes adultos, pais e avós, confirmou-se também a preferência pela *neutralização*, que, para os dois grupos de informantes, atingiu taxas de aplicação altas. No que tange à *potencialização*, não houve nenhum registro de trocas para esses grupos de informantes. Quanto aos processos relativos aos fonemas oclusivos e fricativos, repetiu-se o que foi verificado para a amostra representativa das crianças: a *dessonorização* também foi mais frequente do que a *sonorização*.

Dessa forma, pode-se afirmar que o processo de trocas na fala mais importante nesta comunidade é a *neutralização* entre róticos, decorrente, possivelmente, da influência do HR no PB, pelo fato de que, no HR, ocorre apenas o fonema /r/.

Quanto aos condicionadores das trocas, pode-se dizer, em resumo, que, para a amostra de fala representativa das crianças e da de seus pais, a *sonorização* ocorre preferencialmente em *início de palavra* e em posição *pré-tônica*, enquanto os avós realizam trocas com mais frequência na posição *pós-tônica*. A *dessonorização*, por outro lado, ocorre preferencialmente nos fonemas *oclusivos* e em *início de palavra* para os três grupos de informantes. Além disso, são os informantes da *zona rural* que fazem mais trocas para o processo de *dessonorização*.

A *neutralização* é produzida mais pelo *sexo feminino* para as três gerações. No que se refere à *escolaridade*, são as crianças do 1º e 3º ano que fazem mais trocas. Essa variável não pôde ser comparada com as amostras de fala representativas dos informantes adultos, já que apresentam um nível de escolaridade superior ao das crianças. Quanto à *Zona de Localização*, com exceção da amostra de fala representativa dos avós, que mostrou mais trocas na *zona urbana*, para as outras duas gerações, foram os informantes da *zona rural* que realizaram mais trocas.

Para a *potencialização*, processo verificado somente na amostra de fala representativa das crianças, as variáveis selecionadas foram a *Tonicidade*, revelando-se a *posição tônica* como mais favorável à troca, e a *Zona de Localização*, que, mais uma vez, destacou os informantes da *zona rural* como maiores produtores de trocas.

Os resultados obtidos com relação à amostra de fala representativas das crianças podem ser visualizados no Quadro 22 que segue.

Quadro 22 – Dados de fala: crianças – síntese

Processos	Sonorização	Dessonorização	Neutralização	Potencialização
Fatores linguísticos	sílaba pré-tônica			sílaba tônica e pré-tônica
		segmento oclusivo		
	posição inicial da palavra	posição inicial da palavra		
Fatores sociais		informantes da zona rural	informantes da zona rural	informantes da zona rural
			informantes do sexo feminino	
			informantes matriculados no 1º e 3º ano	

Fonte: construído pela pesquisadora

Observando-se o Quadro 22, verifica-se que, no que tange às variáveis linguísticas, com exceção dos fatores *posição inicial da palavra*, que foi selecionada para dois processos (*sonorização* e *dessonorização*), *sílaba pré-tônica*, que também se revelou relevante em dois processos (*sonorização* e *potencialização*), e *segmento oclusivo*, que foi relevante somente para o processo de *dessonorização*, nos demais casos, as variáveis analisadas não se mostraram relevantes para as trocas realizadas.

Quanto às variáveis sociais, vê-se que a variável mais frequente, considerando-se todos os processos em estudo, foi a variável *Zona de Localização*, que revelou o fator *zona rural* como relevante para as trocas realizadas em três processos (*dessonorização*, *neutralização* e *potencialização*), enquanto as variáveis *Escolaridade* e *Sexo* foram relevantes apenas para o processo de *neutralização*,

Dito isso, passa-se à apresentação e à discussão dos resultados obtidos para a análise das amostras de escrita representativas das crianças bilíngues de Morro Reuter/RS.

5.2 RESULTADOS REFERENTES À AMOSTRA DE ESCRITA

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues. Essa amostra foi obtida por meio da realização de dois ditados e da redação de uma história a partir de quadrinhos, conforme está detalhado na seção 4.4.2, Capítulo 4.

Após a realização dos ditados e da produção da história, todas as ocorrências, que continham os grafemas-alvo da pesquisa, escritas por cada um dos informantes, foram digitadas, conforme seção 4.4.2, Capítulo 4.

Após a digitação, fez-se a codificação de cada um dos grafemas-alvo da pesquisa, a saber, 'p', 'b', 't', 'd', 'c-q', 'g', 's-ss-sc-sç-xc-x-c', 'z-s', 'j-g', 'ch-x', 'v', 'f', para o tratamento estatístico dos dados por meio do programa *Goldvarb X*, conforme seção 4.8, Capítulo 4. Dessa forma, foi possível submeter as amostras de escrita das crianças ao mesmo tratamento dado às amostras de fala representativas das crianças, de seus pais e de seus avós.

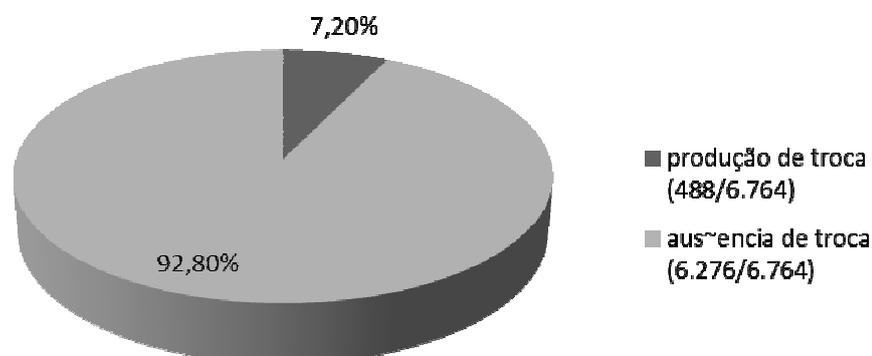
A seguir, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos para as amostras de escrita representativas das crianças bilíngues, em ordem de importância estatística, de acordo com a seleção efetuada pelo programa *Goldvarb X*. Em um primeiro momento, na seção 5.2.1, apresenta-se um panorama geral dos resultados e, na sequência, na seção 5.2.2, uma análise por processos em exame: *sonorização, dessonorização, neutralização e potencialização*.

5.2.1 Amostras de Escrita – Panorama Geral

Nesta seção, apresenta-se a frequência global das trocas realizadas na escrita pelas crianças bilíngues, tanto nos ditados quanto nas histórias, traçando-se um paralelo entre os resultados obtidos para as duas amostras.

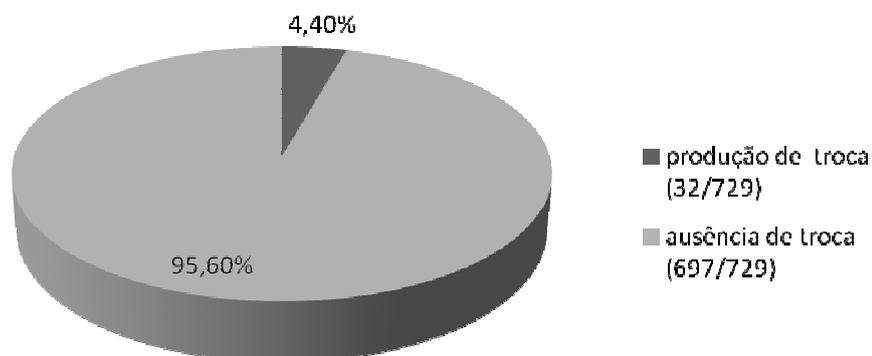
A frequência global referente à realização das trocas produzidas pelas crianças bilíngues nos ditados e nas histórias pode ser visualizada nos Gráficos 22 e 23, respectivamente.

Gráfico 22 – Dados de escrita: ditados – frequência global



Fonte: construído pela pesquisadora

Gráfico 23 – Dados de escrita: histórias – frequência global



Fonte: construído pela pesquisadora

A análise desses gráficos permite constatar que as crianças da comunidade em estudo mostram uma tendência para a não realização de trocas de grafemas em sua escrita nas duas modalidades, pois, do total de 6.764 dados obtidos por meio dos ditados, constata-se a troca em 7,2%, como mostra o Gráfico 22, e, do total de 729 dados obtidos por meio da redação de histórias, houve trocas em apenas 4,4% das palavras redigidas pelas crianças, conforme apresenta o Gráfico 23.

O baixo percentual de trocas realizado pelas crianças bilíngues (7,2% nos ditados e 4,4% nas histórias) surpreende, pois acreditava-se que o percentual de troca de grafemas produzido pelas crianças seria alto, com base nos relatos das

professoras das escolas onde a pesquisa foi realizada e também com base nos textos de outras crianças dessas escolas analisados em uma pesquisa piloto, que motivaram, em parte, a realização deste estudo, como foi explicitado na Introdução.

Essa baixa aplicação, contudo, corrobora os resultados obtidos por Gewehr-Borella (2010), que também verificou, em sua pesquisa com crianças bilíngues (HR/PB) de Picada Café, cidade vizinha a Morro Reuter, um percentual baixo de trocas de grafemas.

Destaca-se, ainda, o percentual de trocas maior verificado nos ditados, pois acreditava-se que esse percentual seria mais alto nos textos escritos a partir da história em quadrinhos, uma vez que, na escrita de palavras ditadas, cabia às crianças apenas “transcrever” o que lhes tinha sido ditado, enquanto na produção de texto, tinham de escrever de forma espontânea, sem suporte na oralidade da pesquisadora. Esse tipo de tarefa poderia gerar uma produção maior de trocas, porque, segundo Cagliari (2001), as inversões de grafemas podem estar relacionadas à escrita em silêncio, que requer a articulação das palavras apenas por meio de sussurro ou até mesmo sem articulação sonora nenhuma.

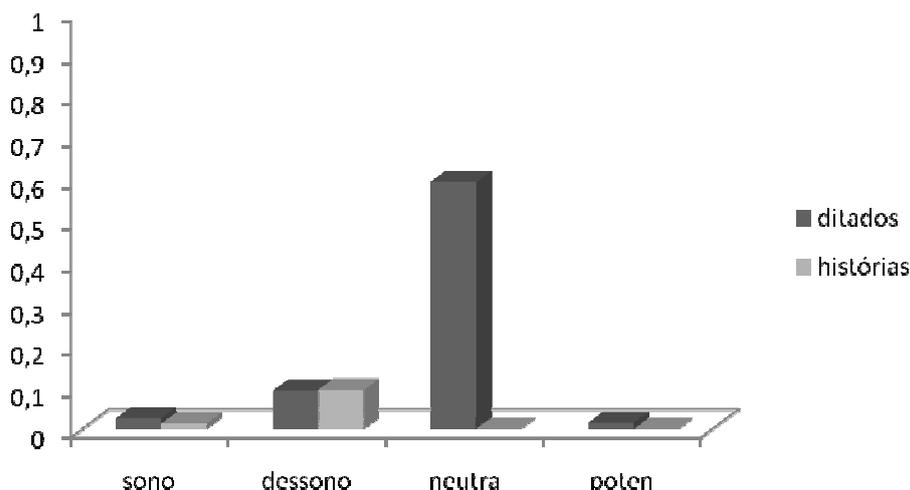
O que pode justificar esse percentual menor de trocas nas histórias, contudo, pode ser a seleção de vocabulário feita pelas crianças, isto é, elas podem ter optado pela escrita de palavras cuja grafia já pensavam dominar com o intuito de não errar.

Esses resultados, todavia, podem ser melhor avaliados a partir da análise das taxas de aplicação por *Tipo de Processo Latente*, expressas no Gráfico 24 a seguir, uma vez que o comportamento dos dois tipos de amostras de escrita representativas das crianças bilíngues foi bastante heterogêneo: enquanto nos ditados a *neutralização* atingiu peso relativo de 0,593, nas histórias, por exemplo, registrou-se apenas uma troca (escrita de ‘teror’ para *terror*).

Divergência semelhante pode ser verificada também no processo de *potencialização*, que não teve nenhum registro nas histórias, mas totalizou 12 ocorrências (peso relativo de 0,015) nos ditados (como na escrita de ‘urrubu’ para *urubu* (três ocorrências), ‘fechadurra’ para *fechadura* (duas ocorrências), ‘girrafa’ para *girafa* (uma ocorrência), ‘casarrão’ para *casarão* (uma ocorrência), ‘madera’ para *madeira* (uma ocorrência), ‘tesourrinha’ para *tesourinha* (uma ocorrência), ‘dentadurra’ para *dentadura* (duas ocorrências) e ‘zerro’ para *zero* (uma ocorrência).

No que se refere ao processo de *sonorização*, a taxa de aplicação também foi levemente maior nos ditados, com peso relativo de 0,026, do que nas histórias, com peso relativo de 0,013. Quanto ao processo de *dessoronização*, por outro lado, a taxa de aplicação foi maior nas histórias, com peso relativo de 0,094, do que nos ditados, com peso relativo de 0,092, embora a diferença seja quase nula.

Gráfico 24 – Dados de escrita: ditados x histórias – Tipo de Processo Latente



Fonte: construído pela pesquisadora

A natureza dos processos aliada às diferenças nas taxas de aplicação, que podem ser visualizadas no Gráfico 24, leva a crer que as variáveis que condicionam cada um dos processos podem ser diferentes. Em função disso, apresentam-se, na sequência, os resultados para as amostras de escrita representativas das crianças bilíngues por *Tipo de Processo Latente*.

5.2.2 Amostra de Escrita – Tipo de Processo Latente

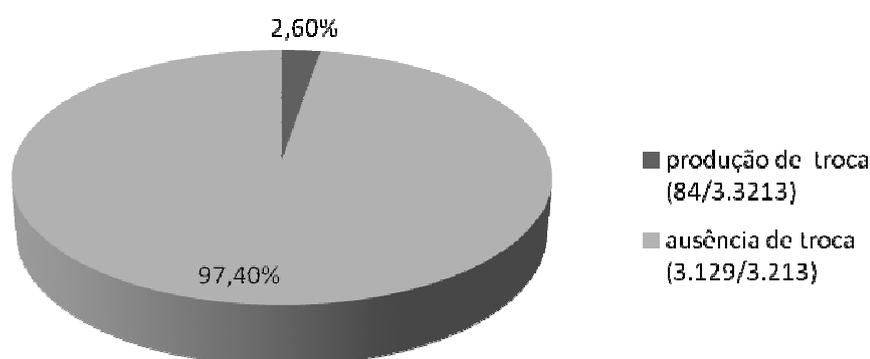
Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos para as amostras de escrita representativas das crianças bilíngues, traçando-se um paralelo entre os resultados da análise da amostra referente aos ditados e a referente às histórias, por tipo de processo: *sonorização*, *dessoronização*, *neutralização* e *potencialização*, iniciando-se pelo processo de *sonorização*, em conformidade com a ordem de apresentação dos resultados das amostras de fala.

5.2.2.1 Sonorização

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a análise do processo de *sonorização*, que consiste na troca de um grafema que representa um fonema desvozeado pelo seu corresponde vozeado, como na escrita de ‘tardaruga’, para *tartaruga*. Para essa análise, apresenta-se, em um primeiro momento, a frequência global referente às trocas indicativas de *sonorização* e, na sequência, os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas e sociais, que se mostraram estatisticamente relevantes quanto a esse processo.

O comportamento da amostra de escrita representativa das crianças bilíngues coletada por meio de ditado, no que tange ao processo de *sonorização*, pode ser visualizado no Gráfico 25 que segue.

Gráfico 25 – Dados de escrita: ditados - Sonorização

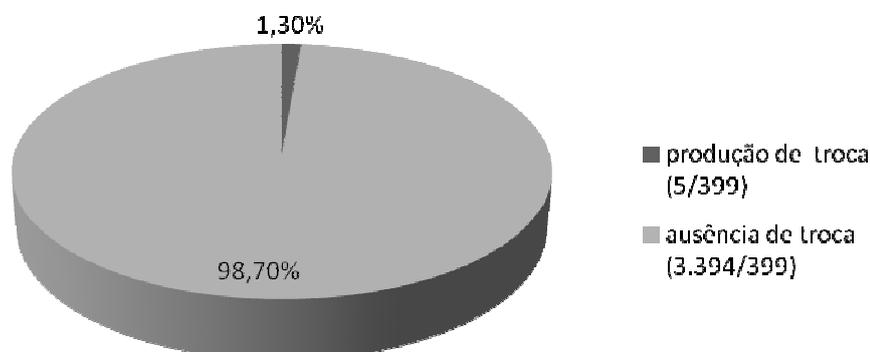


Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com o Gráfico 25, o processo de *sonorização* aplicou-se pouco na amostra de escrita representativa das crianças bilíngues coletada por meio de ditados, tendo totalizado somente 84 trocas em 3.213 ocorrências, o que equivale a 2,6% da amostra.

Resultado não muito diferente foi verificado para a amostra de escrita coletada por meio da redação de uma história, que mostrou um percentual de trocas de 1,3%, como mostra o Gráfico 26 que segue.

Gráfico 26 – Dados de escrita: histórias - Sonorização



Fonte: construído pela pesquisadora

O percentual de aplicação obtido para os dois tipos de amostra de escrita é bem menor do que o esperado, mas é compatível com a baixa aplicação para esse tipo de processo verificada também por Gewehr-Borella (2010), que atribuiu esse tipo de troca a dúvidas comuns apresentadas pelos falantes durante a aprendizagem da escrita, como foi proposto por Zorzi (1997), ou como resultante de um processo de hipercorreção, como foi explicitado na seção 3.2.2.1, Capítulo 2.

Essa explicação mostra-se coerente observando-se as palavras redigidas com troca nas histórias: 'esgueleto' para *esqueleto*, 'casdelo' para *castelo*, 'frende' para *frente* e 'tendro' (duas ocorrências) para *dentro*. Dessas cinco palavras, pelo menos quatro aparentam ter sido escritas com troca de grafemas em função de confusão na escrita (*esgueleto*, em razão de dúvidas quanto ao uso de 'q' e 'g', cuja grafia é semelhante; *casdelo*, também em função de dúvidas com relação a qual grafema usar 'd' ou 't', já que esse tipo de troca dificilmente aparece na fala; e *tendro* (duas ocorrências) (troca do grafema 'd' inicial da palavra com o 't' do meio da palavra). A única das cinco palavras que parece ter sido produzida com troca motivada por influência da fala na escrita é a palavra *frende*, pois foi produzida como [frende] na fala por dois informantes.

Na sequência, apresentam-se os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas.

5.2.2.1.1 Sonorização – Variáveis Linguísticas

No que tange às variáveis linguísticas, o programa de análise estatística selecionou como relevantes, para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues coletada por meio de ditado, as variáveis *Posição na Palavra Morfológica*, *Tonicidade* e *Classe de Segmento*. O comportamento dessas variáveis pode ser visualizado nas Tabelas 11, 12 e 13 que seguem. Como nas histórias foram produzidos somente cinco dados com troca ('esqueleto' para *esqueleto*, 'casdelo' para *castelo*, 'frende' para *frente* e 'tendro' (duas ocorrências) para *dentro*), essa amostra não foi submetida à análise de regressão logística.

Tabela 11 – Dados de escrita: ditado – Sonorização – Posição na Palavra Morfológica

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
meio de palavra ('tardaruga' para <i>tartaruga</i>)	60/1952	3,1%	0,595
início de palavra ('bescador' para <i>pescador</i>)	24/1261	1,9%	0,355
TOTAL	84/3213	2,6%	

Input: 0,021

Significance: 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 11 mostra que a posição *meio de palavra*, com peso relativo de 0,595, mostra-se levemente favorável à troca, enquanto a posição *início de palavra*, com peso relativo de 0,355, mostra-se pouco favorável, resultado que corrobora, de certa forma, o obtido para a amostra coletada por meio de histórias, que mostrou cinco ocorrências de troca em *meio de palavra*.

Esse resultado, contudo, opõe-se ao verificado para a amostra de fala representativa das crianças, que revelou o fator *início de palavra*, com peso relativo de 0,541, como levemente favorecedor de troca e o fator *meio de palavra*, com peso relativo de 0,471, como menos favorável à troca.

Tal divergência quanto à posição mais favorável à troca na palavra para os dois tipos de amostra provoca certo estranhamento, uma vez que as palavras utilizadas nos instrumentos para coleta dos dados foram as mesmas para as duas amostras. Isso pode sugerir que as trocas realizadas na escrita não tenham sido

motivadas por influências da fala sobre a escrita, mas que tenham decorrido de dificuldades relacionadas à ortografia enfrentadas pelas crianças na fase de aquisição da escrita, até porque, na fala, houve apenas 10 ocorrências de *sonorização* para 84 verificadas na escrita.

Comportamento diferente verifica-se, entretanto, para a variável *Tonicidade*, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – Dados de escrita: ditado – Sonorização – Tonicidade

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
pré-tônica ('japel' para <i>chapéu</i>)	41/1324	3,1%	0,626
tônica ('televone' para <i>telefone</i>)	27/886	3,0%	0,511
pós-tônica ('bruja' para <i>bruxa</i>)	16/1003	1,6%	0,327
TOTAL	84/3213	2,6%	

Input: 0,021

Significance 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

Conforme indica a Tabela 12, constituem fatores favoráveis à *sonorização* a posição *pré-tônica*, com peso relativo de 0,626, e a posição *tônica*, com peso relativo de 0,511, embora este valor esteja muito próximo ao ponto neutro (0,50). A posição *pós-tônica*, com peso relativo de 0,327, mostra-se pouco favorável à troca. Esse resultado está em consonância com o obtido por Consoni e Ferreira Neto (2002), segundo o qual a *sonorização* também foi mais frequente em sílabas *pré-tônicas* e *tônicas*, como foi exposto na seção 3.2.2.1, Capítulo 3, tanto nos ditados como na escrita espontânea.

Essa mesma conformidade entre os dois tipos de textos (ditado e histórias) não foi verificada, contudo, neste trabalho, uma vez que, na amostra coletada por meio da redação de histórias, a frequência maior de trocas ocorreu na posição *pós-tônica*, com três ocorrências ('frende' para *frente* e 'tendro' para *dentro* - duas ocorrências), enquanto nas posições *tônica* e *pré-tônica* foi registrada apenas uma ocorrência em cada posição ('casdelo' para *castelo*, 'esgueleto' para *esqueleto*, respectivamente). Esse resultado, todavia, deve ser visto com ressalvas, pois a quantidade de ocorrências é muito pequena, diferentemente do que foi verificado por

Consoni e Ferreira Neto (2002), que encontraram 38 *sonorizações* em 661 ocorrências (5,7%) na amostra representativa da escrita espontânea.

O resultado obtido para a amostra coletada por meio de ditado, no que tange à variável *Tonicidade*, por outro lado, mostra certa consonância com o resultado verificado para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, cujo instrumento de coleta continha as mesmas palavras do instrumento utilizado para a coleta dos dados de escrita, já que, nesse caso, a posição *pré-tônica*, com peso relativo de 0,746, também mostrou-se mais favorável à troca. Essa conformidade não foi verificada, entretanto, nas outras duas posições, pois, a posição *tônica*, com peso relativo de 0,258, mostrou-se pouco favorável às trocas na fala e a posição *pós-tônica* não revelou nenhum registro de ocorrência de troca.

Apesar da consonância entre as amostras de fala e escrita das crianças quanto ao contexto mais favorável às trocas de grafemas e de fonemas no que se refere ao processo de *sonorização*, o que poderia levar a crer que houvesse interferência da fala sobre a escrita no PB falado pelas crianças informantes deste estudo, a diferença entre a quantidade de trocas verificada na fala e na escrita e o fato de que as palavras produzidas com troca nas duas modalidades não serem as mesmas, não corrobora essa afirmação.

No que tange à variável *Classe de Segmento*, por outro lado, não se verificou nenhuma consonância, pois, enquanto na amostra de escrita coletada por meio de ditados o fator fricativo, com peso relativo de 0,701, mostrou-se mais favorável à troca, e o fator oclusivo, com peso relativo de 0,446, mostrou-se pouco favorável, como pode ser visto na Tabela 13 que segue, na amostra de fala, essa variável não foi considerada estatisticamente relevante pela análise de regressão logística e, na amostra coletada por meio da redação de histórias, houve apenas *sonorização* de grafemas que representam fonemas oclusivos ('esqueleto' para *esqueleto*, 'cadelo' para *castelo*, 'frende' para *frente*, 'tendro' para *dentro* – duas ocorrências).

Tabela 13 – Dados de escrita: ditado – Sonorização – Classe de Segmento

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
fricativo ('jave' para <i>chave</i>)	36/653	5,5%	0,701
oclusivo ('bássaro' para <i>pássaro</i>)	49/2560	1,9%	0,446
TOTAL	84/3213	2,6%	

Input: 0,021

Significance 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

Embora o resultado obtido para a amostra coletada por meio de histórias deva ser visto com ressalvas em função da pequena quantidade de dados e da baixa taxa de aplicação de *sonorização*, há convergência entre esse resultado e o obtido por Schneider (2007), como foi exposto na seção 3.2.2.1, Capítulo 3, a qual também só encontrou *sonorização* na escrita em segmentos oclusivos em sua pesquisa.

Isso posto, verifica-se, em síntese, que não há consonância total entre os resultados obtidos para as duas amostras de escrita representativas das crianças bilíngues, pois, enquanto nos ditados os fatores que se mostraram mais favorecedores de *sonorização* foram a posição *meio de palavra*, a sílaba *pré-tônica* e o segmento *fricativo*, na amostra coletada por meio da redação de histórias, os fatores mais favoráveis à troca foram a posição *meio de palavra*, a sílaba *pós-tônica* e o segmento *oclusivo*.

Da mesma forma, também não se verificou consonância entre os resultados obtidos para o processo de *sonorização* comparando-se a amostra de escrita coletada por meio ditados e a amostra de fala, apesar de os dois instrumentos conterem as mesmas palavras, porque, para a escrita, mostraram-se mais favoráveis à *sonorização* os fatores *meio de palavra*, a sílaba *pré-tônica* e o segmento *fricativo*, enquanto na fala, a *sonorização* ocorreu com mais frequência em *início de palavra* e na posição *pré-tônica*. Verifica-se, assim, que há consonância entre as trocas realizadas na fala e na escrita somente no que diz respeito à variável *Tonicidade*, o que leva a crer que há outras motivações para as trocas na escrita além de possíveis influências da fala sobre a escrita, como a dúvida com relação à qual grafema usar 'd' ou 't'; 'g' ou 'q'; 'b' ou 'p', principalmente em função da grafia semelhante desses grafemas.

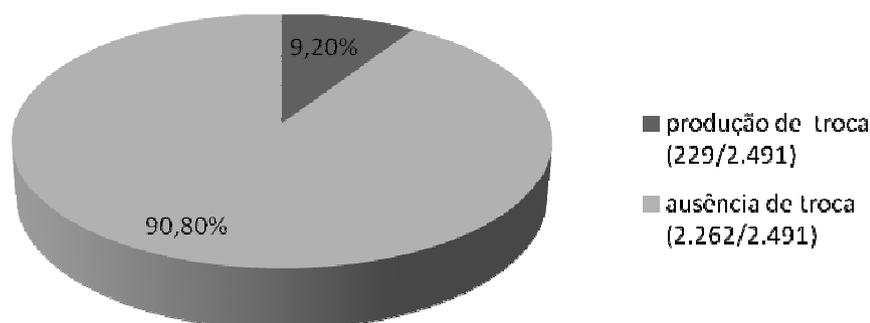
Isso posto, encerra-se a apresentação dos resultados para o processo de *sonorização*, já que o programa não selecionou nenhuma variável social como estatisticamente relevante, e passa-se à discussão relativa ao processo de *dessoronização*.

5.2.2.2 Dessoronização

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a análise do processo de *dessoronização*, que consiste na troca de um grafema que representa um fonema vozeado pelo seu corresponde desvozeado, como na escrita de 'poneca' para *boneca*. Para essa análise, apresenta-se, em um primeiro momento, a frequência global referente às trocas indicativas de *dessoronização* e, na sequência, os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas e sociais, que se mostraram estatisticamente relevantes quanto a esse processo.

O comportamento da amostra de escrita representativa das crianças bilíngues coletada por meio de ditado, no que tange ao processo de *dessoronização*, pode ser visualizado no Gráfico 27 que segue.

Gráfico 27 – Dados de escrita: ditados – Dessoronização

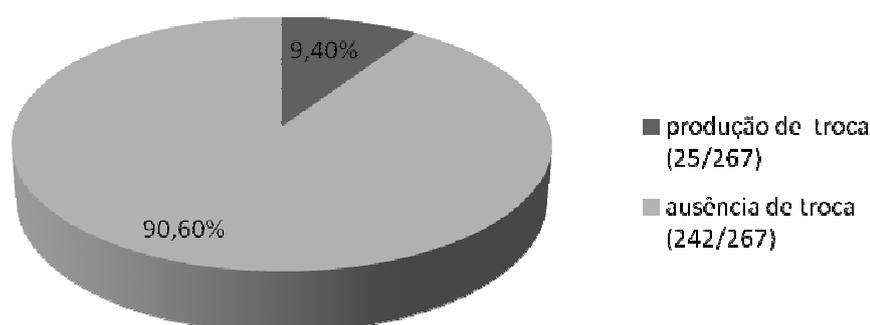


Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 27 mostra que a aplicação do processo de *dessoronização*, com um percentual de trocas de 9,2%, é um pouco superior ao verificado para o processo

de *sonorização*, que totalizou apenas 2,6%. Percentual bastante semelhante foi obtido para a amostra de escrita coletada por meio das histórias, como mostra o Gráfico 28, embora a quantidade de dados e de ocorrências do fenômeno sejam bem menores para essa amostra.

Gráfico 28 – Dados de escrita: histórias – Dessonorização



Fonte: construído pela pesquisadora

A aplicação um pouco maior da *dessonorização* em relação à *sonorização* está em consonância com o que já foi verificado por Schneider (2007) e Gewehr-Borella (2010), conforme a seção 2.2.1.1, Capítulo 2, cujos trabalhos também encontraram um percentual maior de *dessonorizações* do que de *sonorizações* em suas pesquisas. Está em consonância também com o que foi verificado para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues desta pesquisa (*dessonorização*, com um percentual de trocas de 2,5%, e *sonorização*, com um percentual de trocas de 0,2%), embora os percentuais de troca sejam maiores para a amostra de escrita.

Essa preferência pela *dessonorização* pode decorrer do fato de, segundo Wiesemann (2008), ocorrerem somente fonemas desvozeados no HR, o que pode estar influenciando a fala em PB desses informantes e, conseqüentemente, suas produções escritas.

Dito isso, passa-se à análise das variáveis dependentes linguísticas selecionadas como relevantes pela análise de regressão logística para esse processo.

5.2.2.2.1 Dessonorização – Variáveis Linguísticas

No que tange às variáveis linguísticas, o programa de análise estatística selecionou como relevante, para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues coletada por meio de ditados, apenas a variável *Classe de Segmento*. O comportamento dessa variável pode ser visualizado na Tabela 14.

Tabela 14 – Dados de escrita: ditados – Dessonorização – Classe de Segmento

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
oclusivo ('carrafa' para <i>garrafa</i>)	207/1830	11,3%	0,588
fricativo ('fapiro' para <i>vampiro</i>)	22/661	3,3%	0,272
TOTAL	229/2491	9,2%	

Input: 0,070

significance: 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

Quanto à *Classe de Segmento*, são os *oclusivos*, com peso relativo de 0,588, os segmentos mais suscetíveis à *dessonorização*, enquanto os *fricativos*, com peso relativo de 0,272, são menos suscetíveis, como pode ser visto na Tabela 14. Esse resultado está em consonância com o obtido para a amostra de escrita coletada por meio da redação de histórias, uma vez que, nessa amostra, houve apenas uma *dessonorização* de grafema que representa fonema fricativo (escrita de 'fanpiro' para *vampiro*) entre as vinte e duas (22) *dessonorizações* registradas⁴⁷.

Além disso, está em consonância com o resultado obtido para o processo de *dessonorização* referente à amostra de fala representativa das crianças bilíngues, conforme pode ser visto na seção 5.1.2.2.1, Capítulo 5, que também mostrou o fator *oclusivo*, com peso relativo de 0,570, como levemente favorecedor de *dessonorização*, enquanto o fator *fricativo*, com peso relativo de 0,382, mostrou-se menos favorecedor.

A preferência pela *dessonorização* do segmento oclusivo foi verificada também por Schneider (2007), como foi explicitado na seção 3.2.2.1, Capítulo 3, que encontrou somente *dessonorizações* de segmentos oclusivos em sua pesquisa, e

⁴⁷ As palavras redigidas com *dessonorização* foram: 'assomprada' para *assombrada* (três ocorrências), 'lucar' para *lugar*, 'sepolinha' para *Cebolinha* (seis ocorrências), 'morceco' para *morcego* (oito ocorrências), 'linto' para *lindo*, 'foco' para *fogo*, 'tendro' para *dentro*, 'casparzinho' para *Gasparzinho*, 'tesconhecido' para *desconhecido*, 'assomprato' para *assombrado* e 'fanpiro' para *vampiro*.

por Gewehr-Borella (2010), para quem a *dessonorização* de segmentos oclusivos pode decorrer da ausência de pré-vozeamento na fala dos bilíngues que pode estar sendo transferida para a escrita, principalmente nas palavras menos conhecidas, porque, no HR, ocorrem somente fonemas oclusivos desvozeados com e sem aspiração, ou seja, sem pré-vozeamento em início de palavra, como foi discutido na seção 3.2.2.1, Capítulo 3.

A taxa de aplicação maior verificada para as amostras de escrita em relação à amostra de fala representativa das crianças bilíngues sugere que possa haver outros fatores contribuindo para a troca de grafemas além da influência da fala sobre a escrita, como a *dessonorização* resultante da aprendizagem da escrita em silêncio, pois, segundo Cagliari (2001), conforme foi explicitado na seção 2.2.1, Capítulo 2, as crianças, em fase de aquisição da escrita, sussurram as palavras ao escrevê-las, o que leva à *dessonorização*, principalmente, quando não podem pronunciá-las em voz alta durante a escrita.

Além disso, podem ocorrer também dúvidas com relação ao grafema a ser utilizado para representar determinado fonema em função da semelhança entre a grafia de algumas letras, como já foi proposto na seção anterior como causa para a *sonorização* na escrita.

Isso exposto, passa-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos para as variáveis sociais.

5.2.2.2.2 **Dessoronização – Variáveis Sociais**

No que tange às variáveis sociais, a análise de regressão logística indicou como relevantes, para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, as variáveis *Sexo*, *Escolaridade* e *Zona de Localização*. O comportamento dessas variáveis pode ser observado na sequência, nas Tabelas 15, 16 e 17.

Na Tabela 15, são apresentados os resultados obtidos para a variável *Zona de Localização* para o processo de *dessonorização*.

Tabela 15 – Dados de escrita: ditado – Dessonorização – Zona de Localização

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
zona rural	164/1385	11,8%	0,600
zona urbana	65/1106	5,9%	0,375
TOTAL	229/2491	9,2%	

Input: 0,070

significance 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

Observando-se a Tabela 15, constata-se que os informantes da *zona rural*, com peso relativo de 0,600, são mais propensos a *dessonorizações* do que os informantes da *zona urbana*, com peso relativo de 0,375. Esse resultado está em consonância com o verificado para a amostra coletada por meio da redação de histórias, uma vez que, para essa amostra, os informantes da *zona rural* realizaram vinte *dessonorizações* (20), o equivalente a 13,5% de trocas, enquanto os informantes da *zona urbana* realizaram apenas cinco *dessonorizações*, totalizando 4,2%. Está em consonância, da mesma forma, com os resultados obtidos para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, que também mostrou os informantes da *zona rural*, com peso relativo de 0,555, um pouco mais suscetíveis à *dessonorização* do que os informantes da *zona urbana*, que atingiram um peso relativo de 0,446.

No que tange à variável *Sexo*, observa-se que as meninas, com peso relativo de 0,592, mostram-se levemente favoráveis à troca motivada por *dessonorização* enquanto os meninos, com peso relativo de 0,401, mostram-se menos favoráveis, como pode ser visto na Tabela 16.

Tabela 16 – Dados de escrita: ditado – Dessonorização – Sexo

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
feminino	154/1296	11,9%	0,592
masculino	75/1195	6,3%	0,401
TOTAL	229/2491	9,2%	

Input: 0,070

significance 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

Essa pequena diferença em favor das meninas foi verificada também para a amostra de escrita coletada por meio da redação de histórias, que revelou que as

meninas realizaram quinze *dessororizações* (15/137), o equivalente a 10,9%, enquanto os meninos realizaram apenas dez *dessororizações* (10/130), o que equivale a 7,7% de trocas.

Para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, a variável *Sexo* não foi considerada estatisticamente relevante pela análise de regressão logística. Observou-se também, contudo, que as meninas (47/1.819 = 2,6%) realizaram um pouco mais de trocas que os meninos (48/1.956 = 2,5%).

Sendo assim, pode-se inferir que as meninas realizaram mais *dessororizações* na escrita porque também *dessororizaram* mais fala do que os meninos.

Quanto à variável *Escolaridade*, cujo comportamento pode ser visualizado na Tabela 17, verifica-se que as crianças do 2º ano, com peso relativo de 0,609, mostram-se suscetíveis à *dessororização* na escrita, enquanto as do 1º e do 3º ano, com peso relativo de 0,310 e de 0,490, respectivamente, mostram-se menos suscetíveis às trocas motivadas pela *dessororização*.

Tabela 17 – Dados de escrita: ditado – Dessororização – Escolaridade

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
1º ano	25/458	5,5%	0,310
2º ano	115/929	12,4%	0,609
3º ano	89/1104	8,1%	0,490
TOTAL	250/2764	9,0%	

Input: 0,070

significance 0,000

Fonte: construído pela pesquisadora

O fato de as crianças do 1º ano mostrarem-se pouco produtoras de *dessororização* na escrita e apresentarem uma taxa de aplicação menor do que as do 2º ano parece incoerente, considerando-se, como foi explicitado na seção 2.2.1.1, Capítulo 2, que os *erros ortográficos* diminuem à medida que aumenta o nível de escolaridade, o que pode ser verificado comparando-se os resultados do 2º e do 3º ano, com taxa de aplicação de 0,609 e 0,490, respectivamente.

É preciso considerar, entretanto, que, quanto ao 1º ano, foram computados dados de apenas cinco informantes, três da zona rural e dois da zona urbana. Os

dados dos demais informantes foram excluídos, porque estavam no nível silábico alfabético (conforme seção 2.1.4.1, Capítulo 2). Além disso, os informantes do 1º ano não grafaram todas as palavras ditadas, o que leva a crer que redigiram somente as que sabiam escrever. Tal fato, portanto, pode ter provocado certo viés nesses resultados.

Por outro lado, o fato de os informantes do 2º ano terem feito mais trocas que os do primeiro pode decorrer também da introdução de regras de ortografia no 2º ano, as quais, por não estarem ainda cristalizadas, podem ter conduzido essas crianças a confusões provocadas por insegurança em seu uso.

A diminuição das trocas em função do aumento do nível de escolaridade, no que diz respeito às crianças do 2º e do 3º anos, pode ser vista também na amostra coletada por meio da redação de histórias, uma vez que as crianças do 3º ano realizaram menos trocas motivadas por *dessororização* do que as do 2º ano (9,8% e 11,0%, respectivamente) ⁴⁸. Na amostra de fala representativa das crianças bilíngues, embora a variável *Escolaridade* não tenha sido selecionada como estatisticamente relevante pela análise de regressão logística, verificou-se também uma pequena queda no percentual de trocas em função do avanço no nível de escolaridade, pois, enquanto as crianças do 1º ano realizaram 3,4% de *dessororizações*, as do 2º ano realizaram 2,2% e as do 3º ano, 2,1%.

Isso posto, pode-se afirmar, em síntese, que as trocas motivadas por *dessororização*, na amostra de escrita produzida pelas crianças bilíngues de Morro Reuter/RS, ocorrem com mais frequência em grafemas que representam fonemas oclusivos. Além disso, são as *meninas* da *zona rural* e que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental as informantes que realizam mais trocas.

Dessa forma, encerra-se a apresentação dos resultados obtidos para a *dessororização* e passa-se à análise dos dados relativos ao processo de *neutralização*.

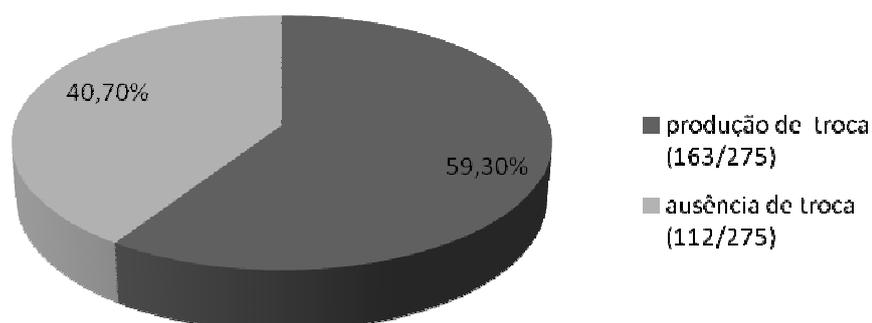
⁴⁸ Para essa amostra, não foi possível computar nenhum dado dos informantes do 1º ano, porque não conseguiram realizar a tarefa solicitada em função de não estarem plenamente alfabetizados.

5.2.2.3 Neutralização

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para análise do processo de *neutralização*, que consiste na troca do dígrafo 'rr' pela consoante 'r', como na escrita de 'caroça' para *carroça*. Para essa análise, apresenta-se, em um primeiro momento, a frequência global para a variável dependente *neutralização* e, na sequência, os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas e sociais.

A frequência global obtida na amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, no que tange ao processo de *neutralização*, pode ser visualizada no Gráfico 29 que segue.

Gráfico 29 – Dados de escrita: crianças – Neutralização



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 29 mostra que a aplicação do processo de *neutralização*, com um percentual de trocas de 59,3%, foi bem maior do que o percentual de trocas verificado para os processos de *sonorização*, que totalizou apenas 2,6%, e de *dessoronização*, que atingiu 9,2%. A aplicação maior para esse processo está em consonância com o que já foi verificado por Schneider (2007) e Gewehr-Borella Borella (2010), como consta na seção 2.2.1.1, Capítulo 2.

Resultado semelhante foi verificado também para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, que totalizou 68,8% de trocas e revelou-se, da mesma forma como foi verificado para a amostra de escrita coletada por meio de

ditados, como o processo de trocas mais frequente na fala. A amostra coletada por meio das histórias, por outro lado, expôs uma condição bem diferente, já que apresentou somente uma palavra produzida com troca ('teror' para *terror*).

A baixa aplicação do processo de *neutralização* nas histórias deve-se, possivelmente, a dois fatores: (i) à possibilidade de as crianças poderem escolher as palavras que iriam escrever, substituindo, dessa forma, as palavras menos conhecidas por outras cuja ortografia já dominam, e (ii) o recorte feito nesta pesquisa em favor dos substantivos e adjetivos, uma vez que foram produzidas, nos textos, muitas trocas em verbos, como na escrita de 'coreu' para *correu*.

Dito isso, passa-se à análise da variável independente linguística selecionada como relevante pela análise de regressão logística para esse processo.

5.2.2.3.1 Neutralização – Variável Linguística

No que tange às variáveis linguísticas, o programa de análise estatística selecionou como relevante, para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues coletada por meio de ditados, somente a variável *Tonicidade*. Os resultados para essa variável são apresentados na Tabela 18.

Tabela 18 – Dados de escrita: ditado – Neutralização – Tonicidade

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
tônica ('garafa' para <i>garrafa</i>)	109/141	77,3%	0,727
pós-tônica ('caro' para <i>carro</i>)	36/80	45,0%	0,313
pré-tônica ('caruagem' para <i>carruagem</i>)	18/54	33,3%	0,199
TOTAL	163/275	59,3%	

Input: 0,626

significance: 0,039

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 18 mostra que, para o processo de *neutralização*, constitui fator favorável à troca a posição *tônica*, com peso relativo de 0,727, enquanto as posições *pós-tônica*, com peso relativo de 0,313 e a *pré-tônica*, com peso relativo de 0,199, mostram-se pouco favoráveis à troca. Esse resultado diverge da hipótese inicial de que as trocas seriam mais frequentes em posição átona.

No que tange à amostra de fala representativa das crianças, essa variável não foi selecionada como relevante estatisticamente para o processo de *neutralização*. Verificou-se, contudo, uma pequena preferência pelas trocas em posição *pré-tônica*, com um percentual de 78,9%, enquanto na posição *tônica*, as trocas ocorreram em 68,2% das ocorrências e, na posição *pós-tônica*, em 63,2%, corroborando, dessa forma, a hipótese de que as trocas seriam mais frequentes em sílabas átonas.

Dito isso, encerra-se a análise da variável *Tonicidade* e passa-se à apresentação dos resultados obtidos para as variáveis sociais, selecionadas como relevantes pelo programa.

5.2.2.3.2 Neutralização – Variáveis Sociais

No que tange às variáveis sociais, a análise de regressão logística indicou como relevantes, para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, coletada por meio de ditados, as variáveis *Sexo* e *Escolaridade*. O comportamento dessas variáveis pode ser observado nas Tabelas 19 e 20, respectivamente.

Tabela 19 – Dados de escrita: ditado – Neutralização – Sexo

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
feminino	94/145	64,8%	0,571
masculino	69/130	53,1%	0,421
TOTAL	454/660	68,8%	

Input: 0,626

Significance: 0,039

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 19 mostra que, no que se refere à variável *Sexo*, as meninas, com peso relativo de 0,571, mostraram-se um pouco mais suscetíveis à *neutralização* do que os meninos, com peso relativo de 0,421. Esse resultado está em consonância com o obtido para a amostra de fala representativa das crianças, que também revelou as meninas, com peso relativo de 0,618, com maior tendência à *neutralização* dos róticos do que os meninos, com peso relativo de 0,385.

A consonância verificada entre os resultados obtidos para as amostras de fala e escrita representativas das crianças bilíngues para a variável *Sexo* não se repetiu, contudo, para a variável *Escolaridade*, porque, enquanto para a amostra de fala as crianças do 1º e do 3º ano mostraram tendência para a *neutralização*, com pesos relativos de 0,512 e de 0,600, respectivamente, e as crianças do 2º ano, com peso relativo de 0,375, mostraram tendência para a não realização de trocas motivadas pela *neutralização*, conforme a seção 5.1.3.2.1, anterior, na amostra de escrita, verificou-se que as crianças do 1º e do 2º ano mostraram-se suscetíveis às trocas motivadas pela *neutralização*, com pesos relativos de 0,600 e de 0,723, respectivamente, e as crianças do 3º ano, com peso relativo de 0,259, mostraram-se menos suscetíveis, como mostra a Tabela 20 que segue.

Tabela 20 – Dados de escrita: ditado – Neutralização – Escolaridade

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
1º ano	33/48	68,8%	0,600
2º ano	83/109	76,1%	0,723
3º ano	47/118	39,8%	0,259
TOTAL	163/275	59,3%	

Input: 0,626

significance 0,039

Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com a Tabela 20, as crianças do 2º ano, da mesma forma como foi verificado para o processo de *dessonorização*, conforme a seção 5.2.2.2.2, anterior, obtiveram uma taxa de aplicação um pouco maior de *neutralizações* do que as do 1º ano. Isso se deve, possivelmente, também ao fato de terem sido considerados, para esta análise, somente os dados de cinco informantes do 1º ano, uma vez que os demais não estavam ainda plenamente alfabetizados. Além disso, esses cinco informantes não escreveram todas as palavras ditadas, o que leva a crer que redigiram apenas as palavras cuja ortografia acreditavam dominar, o que pode ter diminuído a ocorrência de trocas para esse grupo. Essa hipótese pode ser comprovada por meio da quantidade de dados coletados para cada ano escolar, o que pode ser visto na Tabela 20 (48 para o 1º ano; 109 para o 2º ano e 118 para o 3º ano).

Já a redução da taxa de aplicação verificada entre o 2º e o 3º ano, que pode ser visualizada também na Tabela 20, sugere que as trocas tenham diminuído em função do avanço da escolaridade, como foi proposto por Moraes (2005), Cagliari (2002) e Carraher (1985), conforme a seção 2.2, Capítulo 2, segundo os quais as trocas na escrita diminuem com o avanço da escolaridade.

Ressalta-se que a frequência maior de trocas motivadas por *neutralização* na escrita das crianças do 2º ano em relação às do 3º ano e também em relação aos resultados referentes à fala pode estar relacionada ao fato de esse grupo não ter aprendido ainda os dígrafos, entre os quais o 'rr'. Embora o estudo dos dígrafos esteja previsto para o 2º ano escolar, as regras de seu uso, possivelmente, ainda não estão totalmente dominadas, o que pode levar ao "erro ortográfico". Erros desse tipo não se constituem, contudo, como influências interlínguas, conforme Vandressem (1988), conforme a seção 3.2, Capítulo 2, mas como "erros de ortografia" decorrentes do desconhecimento de regras.

Tem-se, portanto, em síntese, que, as trocas motivadas por *neutralização* do rótico, na amostra de escrita produzida pelas crianças bilíngues de Morro Reuter, são favorecidas pela posição *tônica* e são realizadas preferencialmente pelas informantes do *sexo feminino do 1º e do 2º ano*. Desses fatores, o *sexo feminino* e o *1º ano* também foram considerados relevantes para a troca de fonemas na fala, de acordo com a análise da mesma amostra.

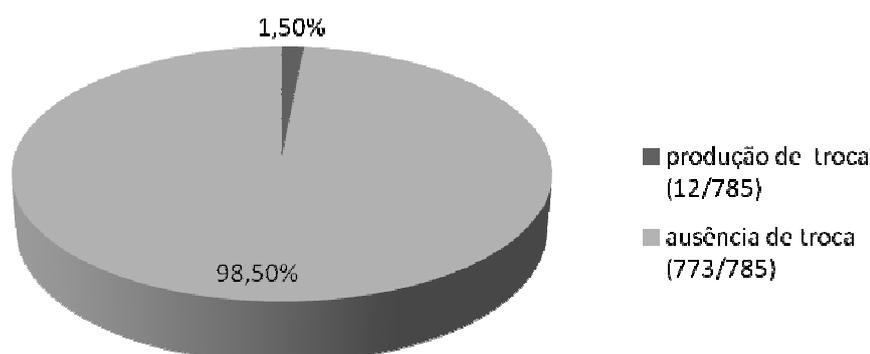
Encerra-se, assim, a análise relativa ao processo de *neutralização* e passa-se à apresentação dos resultados obtidos para o processo de *potencialização*.

5.2.2.4 **Potencialização**

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a análise do processo de *potencialização*, que consiste na troca do grafema 'r' pelo dígrafo 'rr', como em 'barrata' para *barata*. Para essa análise, apresenta-se, em um primeiro momento, a frequência global para a variável dependente *potencialização* e, na sequência, os resultados obtidos para as variáveis independentes linguísticas e sociais.

A frequência global obtida na amostra de fala representativa das crianças bilíngues, no que tange ao processo de *potencialização*, pode ser visualizada no Gráfico 30 que segue.

Gráfico 30 – Dados de escrita: Potencialização



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 30 mostra que a aplicação do processo de *Potencialização* ocorreu em apenas 1,5% (12/785) dos candidatos ao processo. Esse percentual é bem inferior ao verificado para o processo de *neutralização*, que atingiu 59,3%, mas está menos distante aos percentuais verificados para os processos de *sonorização* (2,6%) e de *dessororização* (9,2%). Representa, dessa forma, o processo com o menor percentual de trocas.

As palavras grafadas com troca foram: ‘zerro’ para *zero*, ‘madera’ para *madeira*, ‘casarrão’ para *casarão*, tesourrinha’ para *tesourinha*, ‘girrafa’ para *girafa*, ‘dentadurra’, para *dentadura*, ‘fechadurra’ para *fechadura* (duas ocorrências) e ‘urrubu’ para *urubu* (quatro ocorrências). Destaca-se, ainda, a escrita das palavras ‘rroda’ para *roda*, ‘rrevista’ para *revista*, ‘rrainha’ para *rainha* e ‘enroladinho’ para *enroladinho* (duas ocorrências), escritas por quatro informantes diferentes (um informante usou o mesmo recurso duas vezes).

Essa alternativa ortográfica utilizada por esses informantes para registrar o /R/ decorre, por um lado, do conhecimento fonético-fonológico da criança, que sabe que essas palavras são produzidas com r-forte, mas, de outro lado, do seu desconhecimento da relação fonema-grafema e da regra ortográfica que inviabiliza o

uso de dois 'rr' em início de palavra e entre uma consoante e uma vogal. De qualquer forma, mostra a recorrência das crianças à fala para realizar sua escrita.

A baixa aplicação para esse processo já era esperada, porque a *potencialização*, embora seja percebida no uso do PB por falantes bilíngues (PB/HR), de acordo com Damke (1988), como foi destacado na seção 2.2.1.1, Capítulo 2, não é um fenômeno de grande destaque, o que também foi verificado na amostra de fala representativa das crianças, que mostrou um percentual de *potencializações* de 4,7%. Além disso, não houve nenhum registro desse tipo de troca para a amostra de escrita representativa das crianças, que foi coletada por meio da redação de histórias.

Esse tipo de troca, possivelmente, resulta do que Carraher (1990, p. 114-122), denominou *supercorreção*, conforme a seção 2.2.1, Capítulo 2, porque a criança, na intenção de evitar erros, pode generalizar a regra de uso do dígrafo 'rr' entre vogais, para todos os alofones de /R/.

Dito isso, passa-se à análise das variáveis linguísticas e sociais selecionadas como condicionadoras do processo em questão.

5.2.2.4.1 **Potencialização – Variável Linguística**

No que tange às variáveis linguísticas, apresenta-se, para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, que foi coletada por meio de ditado, a variável *Tonicidade*, uma vez que não se faz necessário discutir as variáveis *Posição na Palavra Morfológica*, *Classe de Segmento* e *Tipo de Segmento*, porque a *potencialização* do rótico diz respeito a apenas uma classe e um segmento, o rótico, e pode ocorrer somente em meio de palavra.

O comportamento da variável *Tonicidade* pode ser visualizado na Tabela 21 que segue.

Tabela 21 – Dados de escrita: ditado – Potencialização –Tonicidade

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
pré-tônica ('urrubu' para <i>urubu</i>)	4/68	5,9%	0,833
pós-tônica ('zerro' para <i>zero</i>)	5/388	1,3%	0,500
tônica ('barrata' para <i>barata</i>)	3/329	0,9%	0,417
TOTAL	12/785	59,3%	

Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com a Tabela 21, a posição *pré-tônica*, com peso relativo de 0,833, mostrou-se favorecedora à *potencialização* para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, enquanto a posição *pós-tônica*, com peso relativo de 0,500 (ponto neutro), não se mostrou nem favorecedora nem desfavorecedora e a posição *tônica*, com peso relativo de 0,417, mostrou-se pouco favorecedora.

Esse resultado, todavia, deve ser visto com ressalvas, uma vez que a quantidade de ocorrências de *potencialização* na escrita é bastante baixa. Na posição *pré-tônica*, por exemplo, esse tipo de troca foi registrado em apenas quatro ocorrências (4/68). Tais ocorrências, além do mais, referem-se todas à palavra *urubu*, que foi grafada por quatro informantes como 'urrubu'. Na posição *pós-tônica*, foram encontradas cinco (5/388) palavras escritas com trocas motivadas por *potencialização*: 'dentadurra' para *dentadura*, 'zerro' para *zero*, 'madera' para *madeira* e 'fechadurra' para *fechadura* (duas ocorrências). Na posição *tônica*, a *potencialização* foi verificada em três (3/329) palavras ('casarrão' para *casarão*, 'tesourrinha' para *tesourinha* e 'girrafa' para *girafa*).

Esse resultado não está totalmente em consonância com o verificado para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, que revelou como favorecedores para a *potencialização* os fatores sílaba *tônica*, com peso relativo de 0,830, e *pré-tônica*, com peso relativo de 0,625, enquanto a sílaba *pós-tônica*, com peso relativo de 0,205, mostrou-se pouco favorável à troca motivada por *potencialização*.

A convergência entre contextos favoráveis à *potencialização* entre a amostra de fala e de escrita representativa das crianças bilíngues pode ser verificada, contudo, para a variável *Zona de Localização*, que será analisada na sequência.

5.2.2.4.2 Potencialização – Variável Social

No que tange às variáveis sociais, a análise de regressão logística indicou como relevante, para a amostra de escrita, que foi coletada por meio de ditados, somente a variável *Zona de Localização*. O comportamento dessa variável pode ser observado na Tabela 22 que segue.

Tabela 22 – Dados de escrita: ditados – Potencialização – Zona de Localização

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso Relativo
zona rural	10/439	2,3%	0,651
zona urbana	2/346	0,6%	0,312
TOTAL	12/785	1,5%	

Input: 0,010

significance: 0,046

Fonte: construído pela pesquisadora

A Tabela 22 mostra que, quanto à variável *Zona de Localização*, os informantes da *zona rural*, com peso relativo de 0,651, mostram-se suscetíveis à troca motivada por *potencialização*, enquanto os informantes da *zona urbana*, com peso relativo de 0,312, mostram-se menos suscetíveis. Destaca-se, entretanto, mais uma vez, a baixa quantidade de ocorrências para esse fenômeno na amostra de escrita das crianças bilíngues que foi coletada por meio de ditado.

Tal resultado, além de confirmar a hipótese inicial de que as trocas seriam mais frequentes entre os informantes da *zona rural*, está em consonância também com o resultado obtido para essa variável para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, que revelou os informantes da *zona rural*, com peso relativo de 0,638, mais favorecedores à *potencialização* do que os informantes da *zona urbana*, que atingiram um peso relativo de 0,370, mostrando-se menos favorecedores.

Isso posto, tem-se, em síntese, que, quanto ao processo de *potencialização*, os fatores condicionadores de aplicação do fenômeno de troca são, para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, que foi coletada por meio de ditados, os fatores sílaba *tônica* e *zona rural*. Esse resultado está em consonância com o verificado para a amostra de fala representativa das crianças bilíngues, sugerindo a recorrência desses informantes à fala no momento da escrita, o que não pode ser comprovado, todavia, comparando-se as palavras produzidas com troca

nas duas amostras, já que somente as palavras ‘urrubu’ para *urubu* (quatro ocorrências), ‘zerro’ para *zero* e ‘barrata’ para *barata*, foram produzidas com troca motivada por *potencialização* tanto na escrita como na fala.

Concluída a apresentação dos resultados para o processo de *potencialização*, apresentam-se, ainda, para encerrar esta seção, os resultados obtidos para o Teste de Conhecimento Ortográfico.

5.2.3 Amostra de Escrita: Testes de Conhecimento Ortográfico

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para os Testes de Conhecimento Ortográfico realizados com as crianças bilíngues. Esses testes tiveram como objetivo verificar se as crianças eram capazes de reconhecer a troca de grafemas que representam fonemas desvozeados pelos seus correspondentes vozeados (*sonorização*), de grafemas que representam fonemas vozeados pelos seus correspondentes desvozeados (*dessonorização*) e as trocas entre róticos (*neutralização e potencialização*) realizadas na escrita.

Tais testes foram elaborados a partir das palavras escritas com grafemas trocados na primeira amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, que foi coletada por meio de ditado (APÊNDICE IX), conforme está descrito na metodologia – 2ª etapa, na seção 4.2, Capítulo 4. Convém ressaltar que só foram incluídas nesses instrumentos as palavras escritas com trocas quanto aos grafemas-alvo em estudo, de acordo com o quadro de palavras-alvo elaborado no início da pesquisa (APÊNDICE VI). Assim, palavras em que foram trocados “j e g” ou “ch e x”, como em ‘jema’ para *gema* ou ‘xavi’ para *chave*, ou seja, em que há representações diferentes para um mesmo fonema, foram descartadas, uma vez que se pretendia verificar a relação entre os fonemas e sua representação.

A avaliação do conhecimento ortográfico foi realizada individualmente com cada criança, conforme previsto na seção 4.4.3, Capítulo 4. O quadro com as palavras constantes nos instrumentos de cada informante pode ser visto no APÊNDICE XIII.

A análise dos instrumentos mostrou que somente nove das vinte e sete crianças⁴⁹ que realizaram os testes reconheceram as trocas de grafemas nas palavras apresentadas. Dessas nove crianças (informantes *r, i, n, p, g, L, O, K* e *B*), somente três, os informantes *r, L* e *O*, reconheceram que as palavras que lhes foram apresentadas durante o teste haviam sido escritas com trocas e souberam reescrevê-las de acordo com a norma padrão. O informante *i* reconheceu todas as palavras escritas com trocas no teste que lhe foi apresentado, mas não conseguiu realizar todas as correções. Na palavra 'carafa', reconheceu a troca de 'g' por 'c', mas não identificou a troca de 'rr' por 'r'. Já os informantes *n, p, g, K* e *B* reconheceram as palavras escritas com trocas, mas não conseguiram corrigir nenhuma delas.

Destaca-se que, das nove crianças que reconheceram as trocas ortográficas presentes no teste que lhes foi apresentado, cinco são da zona rural e quatro da zona urbana; das três que, além de reconhecer as palavras com troca também souberam fazer a correção, uma é da zona rural e duas são da zona urbana. Essas três crianças estão no 3º ano.

A criança que reconheceu todas as trocas, mas não conseguiu corrigir todas as palavras reside na zona rural e frequenta também o 3º ano. Já o grupo das crianças que reconheceu as trocas ortográficas nos testes, mas que não conseguiu realizar as correções é formado por três crianças que residem na zona rural, sendo uma do 2º ano e duas do 1º ano; e duas residem na zona urbana e frequentam o 2º ano. Além disso, pode-se dizer, ainda, que, dessas nove crianças, seis são meninos e apenas três são meninas. Assim, pode-se dizer que não há uma grande diferença entre os resultados obtidos pelas crianças da zona rural e da zona urbana, mas os meninos foram mais capazes de compreender suas trocas do que as meninas, divergindo, mais uma vez da hipótese inicial de que as meninas fariam menos trocas.

Dessa forma, encerra-se a exposição dos resultados obtidos para os Testes de Conhecimento Ortográfico. Para encerrar esta seção, apresenta-se uma breve síntese da análise das amostras de escrita.

⁴⁹ Nove crianças não realizaram o teste, porque, por ainda não estarem alfabetizadas, não realizaram também os ditados; conseqüentemente, não foi possível elaborar o Teste de Conhecimento Ortográfico.

5.2.4 Síntese da Análise das Amostras de Escrita

Comparando-se os resultados obtidos para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, que foi coletada por meio de ditados, por *Tipo de Processo Latente*, verifica-se que a frequência maior e também a menor de trocas ocorreu entre os róticos, já que a *neutralização* totalizou 59,3% e a *potencialização*, 1,5%. No que se refere aos grafemas que representam fonemas oclusivos e fricativos, o processo que mais se destacou foi a *dessororização*, com 9,2%, enquanto a *sonorização* totalizou apenas 2,6%.

No que diz respeito à amostra coletada por meio da redação de histórias, verificou-se que o processo mais recorrente foi a *dessororização*, com 9,4% de trocas. A *sonorização* apareceu em segundo lugar, com um total de trocas de apenas 1,3%. Para o processo de *neutralização*, verificou-se somente uma ocorrência e, para a *potencialização*, não houve nenhum registro.

Em síntese pode-se afirmar que os processos de trocas na escrita mais importantes nessa comunidade são a *neutralização* do rótico e a *dessororização* de grafemas que representam segmentos oclusivos e fricativos.

Quanto aos condicionadores das trocas, pode-se dizer, em resumo, que, para a mostra de escrita representativa das crianças, a *sonorização* ocorre preferencialmente em *meio de palavra*, em posição *pré-tônica* e em grafemas que representam fonemas *fricativos*. A *dessororização*, por outro lado, ocorre preferencialmente nos grafemas que representam fonemas *occlusivos*. Além disso, quem mais produz *dessororização* na escrita são as *meninas*, os *informantes* do 2º ano, e os residentes na *zona rural*.

O processo de trocas na escrita motivado por *neutralização* também é favorecido pelas meninas e pelos informantes matriculados no 1º e 2º anos. A *neutralização*, além disso, ocorre, preferencialmente, em posição *pré-tônica*. As trocas na escrita motivadas por *potencialização*, por sua vez, mostraram que esse processo ocorre, com mais frequência, na *posição pré-tônica*. Mostrou também, mais uma vez, que os informantes que favorecem esse processo são os residentes na *zona rural*.

Esses resultados podem ser visualizados no Quadro 23 que segue.

Quadro 23 – Dados de escrita: ditados - síntese

Processos	Sonorização	Dessonorização	Neutralização	Potencialização
Fatores linguísticos	sílaba pré-tônica e tônica		sílaba tônica	sílaba pré-tônica
	grafema que representa segmento fricativo	grafema que representa segmento oclusivo		
	posição meio de palavra			
Fatores sociais		informantes da zona rural		informantes da zona rural
		informantes do sexo feminino	informantes do sexo feminino	
		informantes matriculados no 2º ano	informantes matriculados no 1º e 2º ano	

Fonte: construído pela pesquisadora

Comparando-se o Quadro 22, que apresenta a síntese dos resultados da análise da amostra de fala representativa das crianças bilíngues (conforme a seção 5.1.4) com o Quadro 23, que sintetiza os resultados referentes à amostra de escrita desse mesmo grupo de informantes, verifica-se que, no que diz respeito às variáveis linguísticas, há consonância entre as duas amostras, em parte, quanto aos processos de *sonorização* (fatores sílaba pré-tônica e posição inicial da palavra), *dessonorização* (fator segmento oclusivo) e *potencialização* (fator sílaba pré-tônica). No que tange às variáveis sociais, a consonância entre as duas amostras estabeleceu-se quanto ao fator informantes da zona rural para os processos de *dessonorização* e *potencialização*, e quanto aos fatores sexo feminino e informantes matriculados no 1º ano para o processo de *neutralização*.

Os resultados concordantes entre alguns dos fatores e entre alguns dos processos mostra que processos e fatores indicativos de trocas de fonemas e grafemas são os mesmos nas duas modalidades da língua, entretanto, o fato de os fatores condicionantes não terem sido os mesmos em todos os processos permite

concluir que há outras variáveis implicadas na relação fala-escrita além da relação fonema-grafema.

Assim conclui-se a discussão da análise das variáveis linguísticas e sociais para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, que foi coletada por meio de ditados, em comparação aos resultados obtidos para a amostra de escrita coletada por meio da redação de histórias. Na sequência, retomam-se os resultados apresentados nesta seção em comparação aos obtidos em relação à amostra referente ao grupo de controle composto por crianças monolíngues de Novo Hamburgo.

5.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – AMOSTRA DE ESCRITA DAS CRIANÇAS MONOLÍNGUES

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para a amostra de escrita representativa das crianças monolíngues de Novo Hamburgo, que foi coletada por meio dos mesmos dois ditados aplicados às crianças bilíngues e mantendo-se as mesmas condições de pesquisa, como foi explicitado na seção 4.4.2, Capítulo 4.

Essa amostra foi coletada com o objetivo de controlar os resultados obtidos para a análise da amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, uma vez que se partiu da hipótese de que crianças bilíngues possuem dificuldades ortográficas diferentes das verificadas entre crianças monolíngues e, além disso, de que as crianças bilíngues apresentam mais erros de ortografia do que as monolíngues.

Sendo assim, em um primeiro momento, na seção 5.3.1, apresenta-se um panorama geral dos resultados e, na sequência, na seção 5.3.2, uma análise por processos em exame: *sonorização*, *dessonorização*, *neutralização* e *potencialização*.

5.3.1 Amostra de Escrita – Panorama Geral

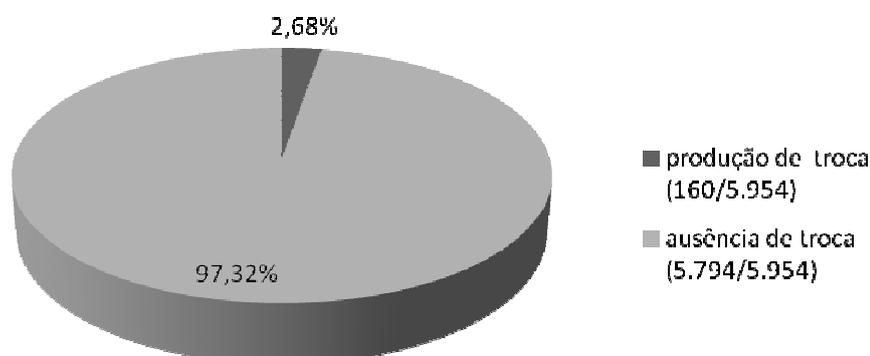
Nesta subseção, apresenta-se um panorama geral das trocas verificadas na amostra de escrita representativa das crianças monolíngues. A coleta dessa amostra deu-se em dois momentos, conforme está explicitado na seção 4.4.2, Capítulo 4.

Realizados os ditados, todas as palavras que continham os grafemas-alvo da pesquisa, a saber, ‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘c-q’, ‘g’, ‘s-ss-sc-sç-xc-x-c’, ‘z-s’, ‘j-g’, ‘ch-x’, ‘v’, ‘f’, foram digitadas para serem analisadas. Como a taxa de aplicação dos processos em estudo para este trabalho foram muito baixas para essa amostra, optou-se por apenas calcular os percentuais de trocas para cada processo, considerando-se os mesmos processos (*dessorização, sonorização, potencialização e neutralização*) e as mesmas variáveis linguísticas (*Posição na Palavra Morfológica* – início ou meio de palavra; *Tonicidade* – pré-tônica, tônica ou pós-tônica e *Tipo de Segmento* – oclusivo, fricativo e rótico) e sociais (*Sexo* – masculino e feminino; *Escolaridade* – 1, 2º ou 3º ano, exceto pela variável dependente *Zona de Localização* – zona rural ou zona urbana, uma vez que os informantes desse grupo residem todos na zona urbana).

A seguir, apresenta-se a frequência global das trocas e, na sequência, os resultados por *Tipo de Processo Latente*, mantendo-se, assim, a mesma estrutura de apresentação dos resultados das amostras representativas das crianças bilíngues.

A frequência global referente à realização das trocas produzidas pelas crianças monolíngues pode ser visualizada no Gráfico 31 que segue.

Gráfico 31 – Dados de escrita: frequência global



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 31 mostra que as crianças monolíngues realizaram 160 trocas em 5.954 ocorrências dos grafemas em estudo, o que equivale a um total de 2,68%. Esse resultado, embora inferior ao verificado para as crianças bilíngues, que totalizaram 7,2% de trocas, corrobora a tendência de pouca realização de trocas na escrita.

Por outro lado, o percentual inferior obtido pelas crianças monolíngues, que possuem as mesmas características do grupo das crianças bilíngues, pode indicar que o percentual maior revelado pelas crianças bilíngues esteja relacionado ao bilinguismo, fator que distingue os dois grupos.

Essa mesma tendência revela-se também na comparação entre os resultados obtidos para o grupo das crianças monolíngues de Novo Hamburgo/RS (todas residentes na zona urbana) e os obtidos pelos informantes bilíngues de Morro Reuter/RS, residentes na zona urbana, que totalizaram 5,6% de trocas, o que pode indicar o bilinguismo, única distinção entre os dois grupos, como responsável pela quantidade maior de trocas por parte das crianças de Morro Reuter/RS.

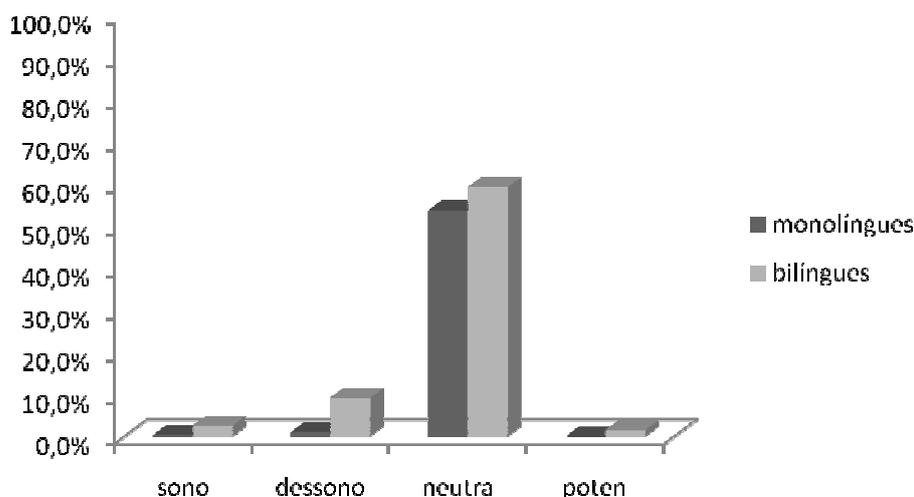
Como o percentual de aplicação em ambos os grupos é muito baixo e como a diferença entre os percentuais de trocas também é pequena, uma análise por *Tipo de Processo Latente*, conforme será apresentado na sequência, poderá esclarecer o papel do bilinguismo nas trocas realizadas na escrita.

5.3.2 Amostra de Escrita – Tipo de Processo Latente

Nesta seção, são discutidos os resultados relativos à amostra de escrita representativa das crianças monolíngues por *Tipo de Processo Latente* (*sonorização, dessonorização, neutralização e potencialização*) em comparação aos resultados obtidos para a amostra de escrita referente às crianças bilíngues, também coletada por meio de ditados.

Para tanto, apresenta-se, inicialmente, a frequência global das trocas por *Tipo de Processo Latente* e, na sequência, detalha-se o comportamento das variáveis linguísticas e sociais para cada tipo. A frequência global das trocas por *Tipo de Processo Latente* para as amostras de escrita representativas das crianças monolíngues e das bilíngues pode ser visualizada no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Dados de escrita: Tipo de Processo Latente (monolíngues X bilíngues)



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 32 mostra que a *neutralização* foi o processo de trocas mais frequente verificado nas duas amostras de escrita, com um percentual de trocas de 53,8% para as crianças monolíngues e de 59,3% para as bilíngues. Um percentual alto de trocas (47,5%) foi verificado também por Zorzi (1998) em sua pesquisa para a categoria que denominou de 'múltiplas representações', conforme a seção 2.2, Capítulo 2, na qual a *neutralização* poderia ser inserida, uma vez que o r-forte possui duas representações possíveis: 'r' ou 'rr', mostrando, de certa forma, consonância entre os resultados.

Na segunda posição, está o processo de *dessororização*, com 1,03% de trocas para as crianças monolíngues e 9,2% para as bilíngues; na terceira, o processo de *sonorização*, com um percentual de trocas de 0,41% para as crianças monolíngues e de 2,6% para as bilíngues. A aplicação menos frequente para esses dois processos foi verificada também por Zorzi (1998), conforme a seção 2.2, Capítulo 2, que contabilizou 3,8% (805/21.196) de trocas para os dois processos juntos (*sonorização* e *dessororização*). Esse percentual é bem inferior ao verificado para as crianças monolíngues deste estudo, as quais, de um total de 160 trocas, realizaram 12 sonorizações e 22 dessonorizações, o que equivale a 21,25% de trocas somando-se os dois processos.

Para o processo de *potencialização*, não foi verificada nenhuma ocorrência entre as crianças monolíngues, enquanto as crianças bilíngues realizaram trocas em 1,5% das ocorrências. Destaca-se, contudo, a escrita das palavras ‘rroda’ para *roda* e ‘enroladinho’ para *enroladinho* (três ocorrências) pelas crianças monolíngues, o que, embora não caracterize *potencialização*, revela que os informantes têm consciência de que essas palavras são produzidas com r-forte e, por isso, buscaram uma forma alternativa de fazer essa marcação, fenômeno este verificado também entre as crianças bilíngues.

Sendo assim, o que diferencia os resultados obtidos pelas crianças bilíngues e monolíngues é o percentual de trocas maior realizado pelas bilíngues, como pode ser visto no Quadro 24.

Quadro 24 – Trocas por Tipo de Processo: monolíngues x bilíngues

	crianças monolíngues	crianças bilíngues
neutralização	53,8%	59,3%
dessororização	1,03%	9,2%
sonorização	0,41%	2,6%
potencialização	0%	1,5%

Fonte: construído pela pesquisadora

O percentual de trocas maior obtido pelas crianças bilíngues em todos os processos poderia sugerir que a diferença entre os percentuais obtidos pelos dois grupos seja motivada pelo bilinguismo, única característica que diferencia os dois grupos. Essa hipótese, contudo, precisa ser vista com ressalvas, porque a diferença

entre o percentual de trocas do processo mais significativo para os dois grupos, a *neutralização*, está muito próximo.

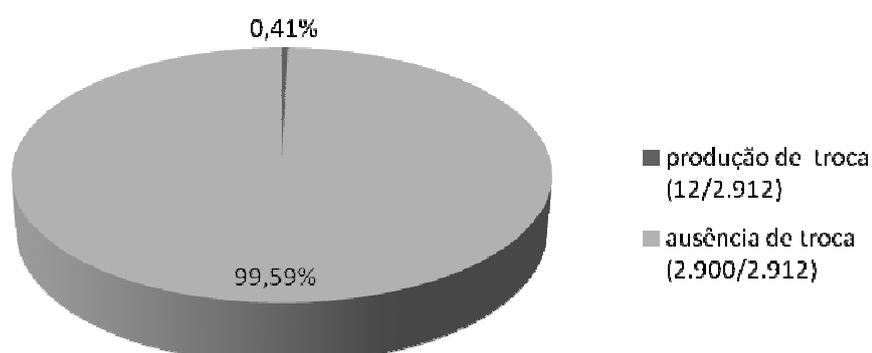
Em função disso, na sequência, são discutidos os resultados obtidos para a amostra de escrita referente às crianças monolíngues para as variáveis linguísticas e sociais *por Tipo de Processo Latente*, iniciando-se pelo processo de *sonorização*, na busca de um paralelo com os resultados obtidos para a amostra de escrita representativa das crianças bilíngues.

5.3.2.1 Amostra de Escrita: Sonorização

Nesta subseção, são discutidos os resultados obtidos para o processo de *sonorização* para a amostra referente aos dados de escrita das crianças monolíngues. Inicialmente, apresenta-se a frequência global de trocas para esse processo e, na sequência, são trazidos os resultados obtidos para as variáveis linguísticas e sociais.

A frequência global das trocas para o processo de *sonorização* pode ser vista no Gráfico 33.

Gráfico 33 – Dados de escrita: Sonorização



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 33 mostra que o percentual de aplicação do processo de *sonorização* foi muito baixo, tendo totalizado somente 0,41%, corroborando o baixo

índice de aplicação realizado também pelas crianças bilíngues, que totalizou 2,6%. As doze (12) palavras que foram redigidas com grafemas trocados foram: ‘sabo’ para *sapo*, ‘xabeu’ para *chapéu*, ‘basarinho’ para *passarinho*, ‘fodografia’ para *fotografia*, ‘liquidifigador’ para *liquidificador*, ‘tabete’ para *tapete*, ‘auvace’ para *alface*, ‘buja’ para *bruxa*, ‘ginelo’ para *chinelo*, ‘boraja’ para *borracha*, ‘faija’ para *faixa*, ‘votografia’ para *fotografia*.

Destaca-se que oito dessas palavras (*tapete*, *chinelo*, *fotografia*, *liquidificador*, *alface*, *borracha*, *faixa* e *bruxa*) foram escritas com troca também pelas crianças bilíngues, o que indica que há semelhanças entre as trocas realizadas pelos dois grupos. Essa semelhança verificada entre os dois grupos é detalhada, todavia, na sequência, por meio da análise das variáveis linguísticas.

5.3.2.1.1 Variáveis Linguísticas

Os resultados referentes ao papel das variáveis linguísticas, em termos de porcentagem, com relação ao processo de *sonorização* para a amostra de escrita das crianças monolíngues podem ser visualizados na Tabela 23 que segue.

Tabela 23 – Dados de escrita: Sonorização – variáveis linguísticas

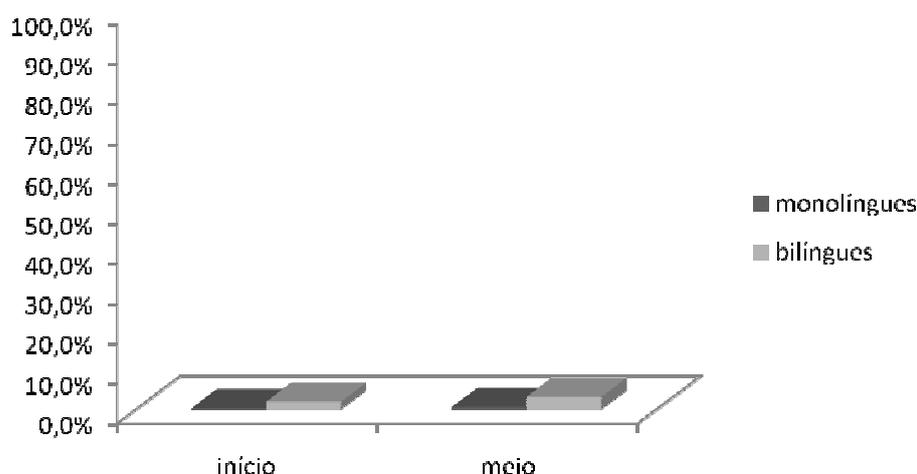
Posição na Palavra Morfológica		
Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
início de palavra (‘bassarinho’ para <i>passarinho</i>)	9/1742	0,51%
meio de palavra (‘tabete’ para <i>tapete</i>)	3/1196	0,25%
Tonicidade		
Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
tônica (‘auvace’ para <i>alface</i>)	4/806	0,49%
pós-tônica (‘sabo’ para <i>sapo</i>)	4/962	0,41%

pré-tônica ('votografia' para <i>fotografia</i>)	4/1170	0,34%
Classe de Segmento		
Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
fricativo ('auvace' para <i>alface</i>)	6/650	0,92%
oclusivo ('bassarinho' para <i>passarinho</i>)	6/2288	0,26%
TOTAL	12/2938	0,40%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Segundo a Tabela 23, no que tange à variável *Posição na Palavra Morfológica*, embora a taxa de aplicação da *sonorização* seja baixa para os dois fatores, o fator *meio de palavra*, com um percentual de 0,51%, mostra-se mais favorável à troca que o fator *início de palavra*, com um percentual de trocas de 0,25%. Esse resultado corrobora o obtido para a amostra de escrita das crianças bilíngues, que também revelou a posição *meio de palavra*, com um percentual de trocas de 3,1%, como mais favorecedor para a troca do que o fator *início de palavra*, com um percentual de trocas de 1,9%, como pode ser visualizado no Gráfico 34.

Gráfico 34 – Dados de escrita: Sonorização – Posição na Palavra Morfológica (monolíngues x bilíngues)

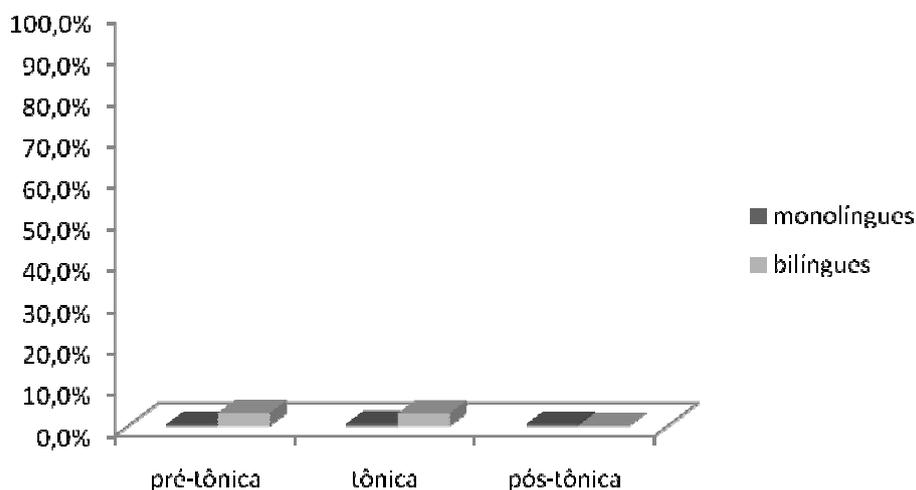


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Essa consonância não se verifica, contudo, no que se refere à variável *Tonicidade*, como pode ser visto no Gráfico 35, que revelou a posição *pré-tônica*,

com um percentual de trocas de 3,1%, como a mais favorável para as trocas na amostra representativa das crianças bilíngues, enquanto as crianças monolíngues realizaram mais trocas quando o grafema estava em posição *tônica* (0,49%).

Gráfico 35 – Dados de escrita: Sonorização – Tonicidade (monolíngues x bilíngues)

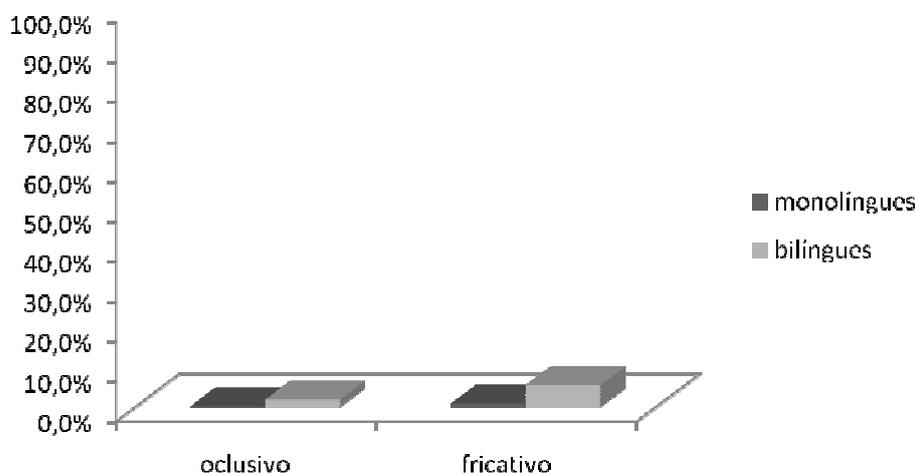


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em segundo lugar, tem-se, para as crianças bilíngues, a posição *tônica*, com um percentual de trocas de 3,0% e, em terceiro, a posição *pós-tônica*, com um percentual de trocas de 1,6%, enquanto, para as crianças monolíngues, tem-se, em segundo lugar, a posição *pós-tônica*, com um percentual de trocas de 0,41% e, em terceiro lugar, a posição *pré-tônica*, com 0,34% de trocas.

A consonância entre os resultados obtidos para os dois grupos repete-se novamente para a variável *Classe de Segmento*, que mostrou um percentual mais elevado para os dois grupos para o fator *fricativo* (5,5% de trocas para as crianças bilíngues e 0,92% para as monolíngues) em relação ao fator *oclusivo* (1,9% de trocas para as crianças bilíngues e 0,26% para as monolíngues), como pode ser visto no Gráfico 36, resultado inverso ao verificado por Zorzi (1998), o qual, conforme a seção 2.2, Capítulo 2, obteve um percentual maior de *sonorização* para os segmentos oclusivos.

Gráfico 36 – Dados de escrita: Sonorização – Classe de Segmento (monolíngues x bilíngues)



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, tem-se, em síntese, para este trabalho, consonância entre os resultados obtidos para as amostras de escrita referentes aos dois grupos de crianças nas variáveis *Posição na Palavra Morfológica* e *Classe de Segmento*, indicando que os fatores *meio de palavra* e grafema que representa o segmento *fricativo* são mais favorecedores à *sonorização* tanto para as crianças bilíngues quanto para as monolíngues participantes desta pesquisa.

Cabe, contudo, ainda, uma análise para as variáveis sociais implicadas no processo de *sonorização*, cujos resultados são apresentados na seção que segue.

5.3.2.1.2 Variáveis Sociais

Os resultados da análise das variáveis sociais *Sexo* e *Escolaridade* para o processo de *sonorização* referente à amostra de escrita representativa das crianças monolíngues podem ser visualizados na Tabela 24 que segue.

Tabela 24 – Dados de escrita: Sonorização – variáveis sociais

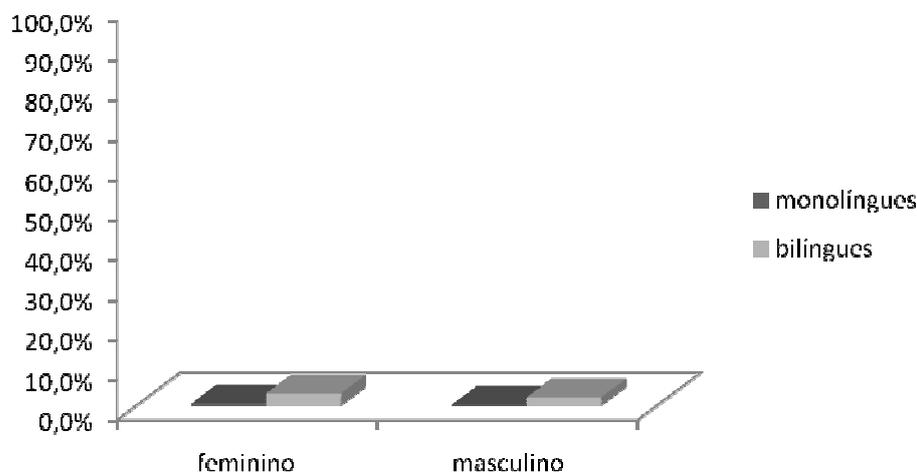
Sexo		
Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
feminino	9/1582	0,56%
masculino	3/1356	0,22%
Escolaridade		
Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
1º ano	0/226	0%
2º ano	12/1356	0,88%
3º ano	0/1356	0%
TOTAL	12/2938	0,41%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Tabela 24 mostra que as meninas do grupo das crianças monolíngues, com um percentual de trocas de 0,56%, fizeram mais trocas do que os meninos, os quais atingiram um percentual de trocas de 0,22%. O percentual menor de trocas realizado por esse grupo confirma o resultado verificado para as crianças bilíngues, que também registraram um percentual de trocas maior para as meninas (3,1%) em relação aos meninos (2,1%).

A comparação entre os resultados obtidos para a análise das amostras de escrita representativas dos dois grupos de crianças, no que tange à variável **Sexo**, pode ser vista no Gráfico 37 que segue.

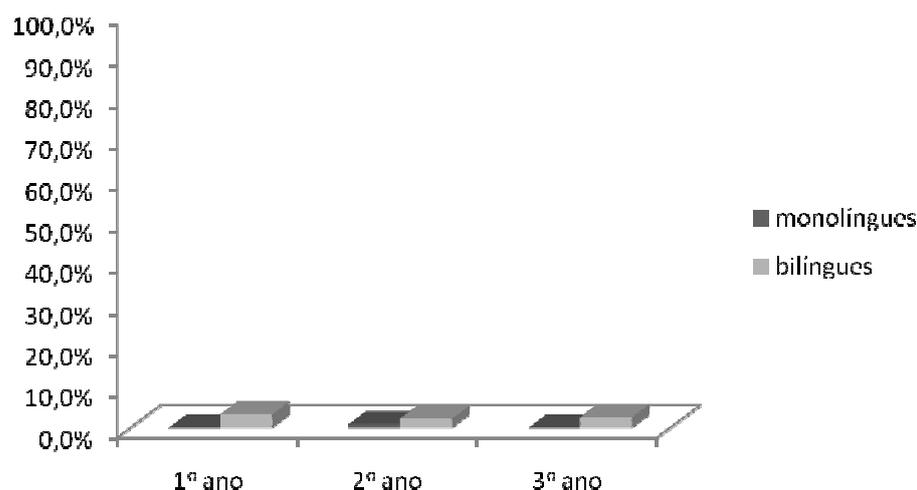
Gráfico 37 – Dados de escrita: Sonorização – Sexo (monolíngues X bilíngues)



Fonte: construído pela pesquisadora

A consonância entre os resultados obtidos para os dois grupos de informantes no que tange à variável *Sexo* não se verificou, contudo, para a variável *Escolaridade*, pois, enquanto, no caso das crianças bilíngues, as trocas foram mais frequentes no 1º ano, com um percentual de 3,3%, seguido pelo 3º ano, com percentual de trocas de 2,6% e pelo 2º ano, com 2,3% de trocas, no caso das monolíngues verificaram-se trocas somente no 2º ano, com um percentual de 0,88%, como pode ser visualizado no Gráfico 38.

Gráfico 38 – Dados de escrita: Sonorização – Escolaridade (monolíngues X bilíngues)



Fonte: construído pela pesquisadora

Considerando-se os dois grupos de informantes, em síntese, verifica-se que, para o processo de *sonorização*, nos dois casos, as meninas realizaram mais trocas do que os meninos.

Dessa forma, encerra-se a apresentação dos resultados para o processo de *sonorização* e passa-se à discussão relativa ao processo de *dessoronização*.

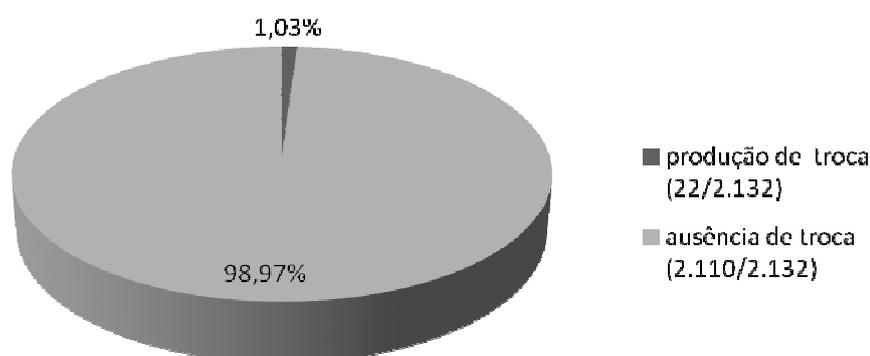
5.3.2.2 Amostra de Escrita: Dessonorização

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos para análise do processo de *dessoronização* na amostra de escrita referente às crianças monolíngues.

Em um primeiro momento, apresenta-se a frequência global das trocas realizadas para o processo de *dessoronização*, seguida pelos resultados referentes às variáveis linguísticas e sociais.

O Gráfico 39 mostra o comportamento da amostra no que se refere ao processo de *dessoronização*.

Gráfico 39 – Dados de escrita: Dessonorização



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 39 mostra que o percentual de *dessoronizações* para as crianças monolíngues, com 1,03% de trocas (22/2.132), é um pouco superior ao verificado para o processo de *sonorização*, que totalizou apenas 0,40% de trocas (12/2.938), de forma semelhante como ocorreu para as crianças bilíngues, que totalizaram 2,6% de *sonorizações* (84/3.213) e 9,2% de *dessoronizações* (229/2.491). Assim, a diferença entre os dois, mais uma vez, está no percentual maior obtido pelas

crianças bilíngues em relação às monolíngues, mantendo-se características semelhantes no que se refere aos processos.

A confirmação dessa semelhança entre o comportamento das amostras de escrita relativas às crianças monolíngues e bilíngues, contudo, requer a análise das variáveis linguísticas implicadas no processo.

5.3.2.2.1 Variáveis Linguísticas

Os resultados da análise das variáveis linguísticas para o processo de *dessororização* referente à amostra de escrita representativa das crianças monolíngues podem ser visualizados na Tabela 25 que segue.

Tabela 25 – Dados de escrita: Dessonorização – variáveis linguísticas

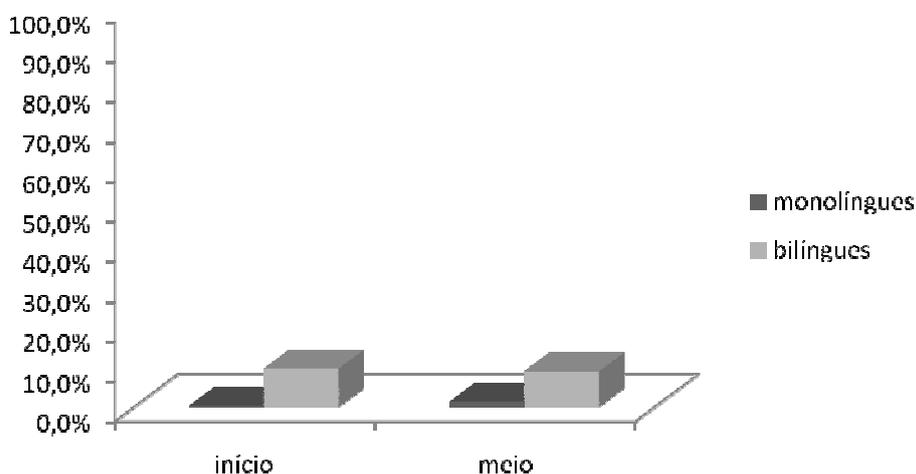
Posição na Palavra Morfológica		
Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
início de palavra (‘chema’ para <i>gema</i>)	19/1352	1,40%
meio de palavra (‘espata’ para <i>espada</i>)	3/780	0,38%
Tonicidade		
Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
pré-tônica (‘carrafa’ para <i>garrafa</i>)	12/728	1,64%
pós-tônica (‘espata’ para <i>espada</i>)	5/520	0,96%
tônica (‘ticholo’ para <i>tijolo</i>)	5/884	0,56%
Classe de Segmento		
Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
fricativo (‘chema’ para <i>gema</i>)	8/572	1,39%
oclusivo (‘cato’ para <i>gato</i>)	14/1560	0,89%
TOTAL	22/2132	1,03%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Tabela 25 mostra que, para a amostra de escrita referente às crianças monolíngues, as trocas são mais frequentes em *meio de palavra*, com um percentual de trocas de 1,40% (19/1.352), do que em *início de palavra*, com um percentual de trocas de 0,38% (3/780), diferentemente do que revelou a análise da amostra de escrita relativa às crianças bilíngues, cujo percentual de trocas foi superior em *início de palavra*, com 9,7% de trocas, enquanto em *meio de palavra* houve trocas em apenas 9,0%.

A diferença verificada entre os resultados obtidos para os dois grupos de informantes pode ser vista no Gráfico 40.

Gráfico 40 – Dados de escrita: Dessonorização – Posição na Palavra Morfológica (monolíngues X bilíngues)

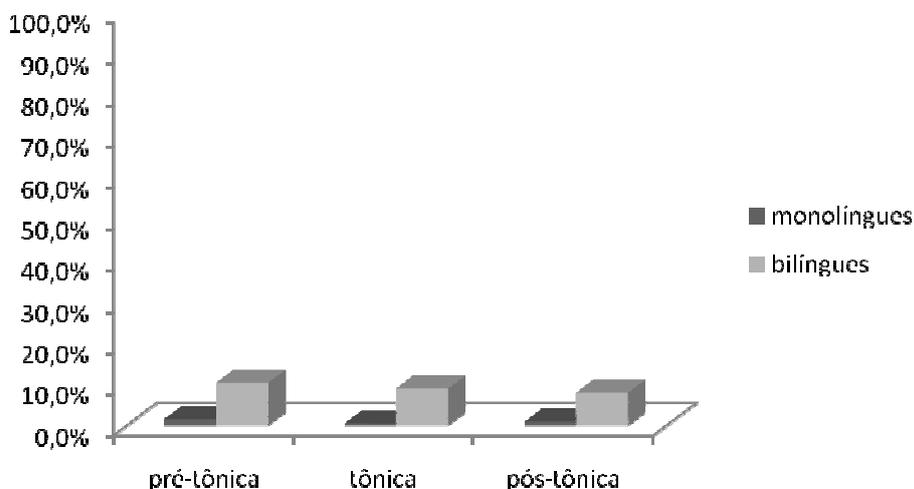


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em função da pequena diferença entre os percentuais de troca para as duas posições, essa variável não foi selecionada como estatisticamente relevante para as crianças bilíngues, conforme a seção 5.2.2.2.1, anterior. Tal fato, aliado a não consonância entre os resultados obtidos para os dois grupos e a indicação de Gewehr-Borella (2010) (conforme seção 3.2.2.1, Capítulo 3) de que as trocas ocorrem tanto em início, meio e final de palavra, sugere que a *Posição na Palavra Morfológica* não seja uma variável relevante estatisticamente para o processo de *dessonorização* na escrita.

No que tange à variável *Tonicidade*, contudo, há certa consonância entre os resultados obtidos para os dois grupos de informantes, embora os percentuais de *dessonorização* das crianças bilíngues tenham sido sempre mais elevados do que os das crianças monolíngues, como mostra o Gráfico 41.

Gráfico 41 – Dados de escrita: Dessonorização – Tonicidade (monolíngues X bilíngues)

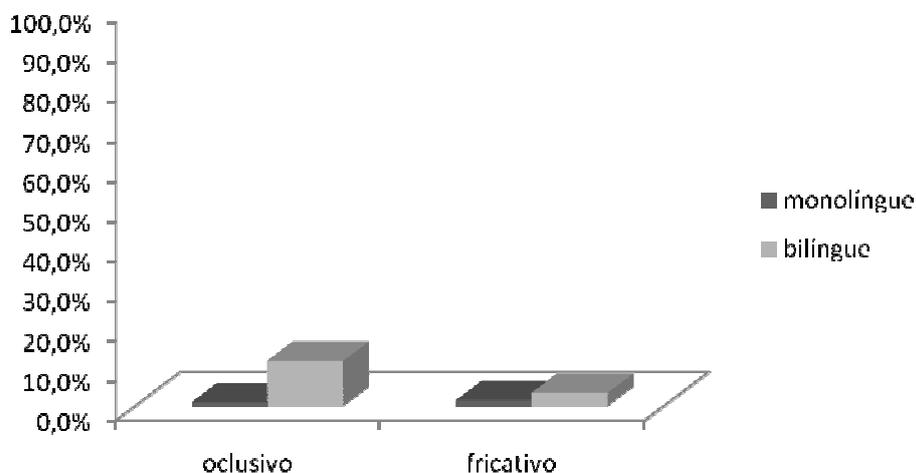


Fonte: elaborado pela pesquisadora

De acordo com o Gráfico 41, os percentuais de troca foram mais elevados para os dois grupos em posição *pré-tônica*, com percentuais de troca de 10,4% para as crianças bilíngues e 1,64% para as crianças monolíngues. Na segunda posição, todavia, a consonância não se manteve. Enquanto as crianças bilíngues realizaram mais trocas na posição *tônica*, com um percentual de 9,0%, as monolíngues realizaram mais trocas na posição *pós-tônica*, com um percentual de 0,96%. Conseqüentemente, houve diferença também na terceira posição, em que as crianças bilíngues realizaram 8,0% (posição *pós-tônica*) e as monolíngues, 0,56% de trocas (posição *tônica*).

Quanto à variável *Classe de Segmento*, mais uma vez, não houve convergência entre os resultados obtidos para as crianças bilíngues e as monolíngues. Enquanto o fator oclusivo, com um percentual de trocas de 11,3% mostrou-se mais favorável à troca para as crianças bilíngues do que o fricativo, com um percentual de 3,3%, da mesma forma como foi verificado por Zorzi (1998), conforme a seção 2.2, Capítulo 2, o qual também verificou uma frequência maior de *dessonorização* de segmentos oclusivos, o fator fricativo, com um percentual de trocas de 1,39% foi o preferido pelas crianças monolíngues em detrimento do fator oclusivo, que apresentou um percentual de trocas de 0,89%, como pode ser visualizado no Gráfico 42.

Gráfico 42 – Dados de escrita: Dessonorização – Classe de Segmento (monolíngue X bilíngues)



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com a diferença entre os dois grupos no que se refere à variável *Classe de Segmento*, verifica-se que, das três variáveis linguísticas analisadas, houve convergência somente no que tange à variável *Tonicidade*, que mostrou o fator sílaba *pré-tônica* como mais favorável à *dessonorização* para os dois grupos, embora o percentual de trocas para o grupo das crianças monolíngues tenha sido bem inferior ao verificado para a amostra de escrita referente às crianças bilíngues.

Isso exposto, passa-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos para as variáveis sociais.

5.3.2.2.2 Variáveis Sociais

Nesta subseção, são apresentados os resultados referentes à análise das variáveis sociais *Sexo* e *Escolaridade* para o processo de *dessonorização* no que tange à amostra de escrita representativa das crianças monolíngues. O comportamento dessas variáveis pode ser visualizado na Tabela 26 que segue.

Tabela 26 – Dados de escrita: Dessonorização – variáveis sociais

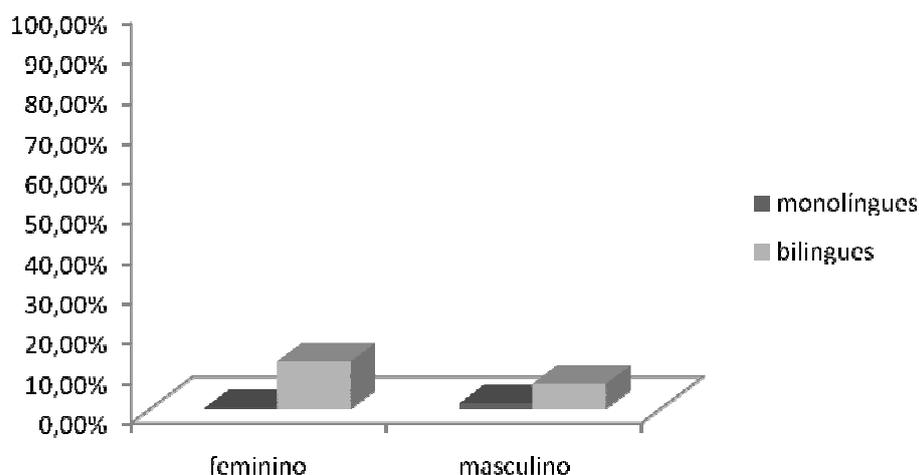
Sexo		
Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
masculino	16/1148	1,39%
feminino	2/984	0,20%
Escolaridade		
Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
1º ano	4/164	2,43%
2º ano	11/984	1,11%
3º ano	7/984	0,71%
TOTAL	22/2132	1,03%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Tabela 26 mostra que, quanto à variável *Sexo*, para o processo de *dessonorização*, a amostra de escrita das crianças monolíngues revelou, pela primeira vez, os meninos como maiores produtores de trocas, com um percentual de 1,39%, para um percentual de trocas de 0,20% para as meninas, embora os percentuais de *dessonorização* sejam bastante baixos para os dois grupos de crianças.

Esse resultado, como pode ser visualizado no Gráfico 43, não está em consonância com o obtido para a amostra de escrita referente às crianças bilíngues, que totalizou 11,9% de trocas para as meninas e 6,3% para os meninos.

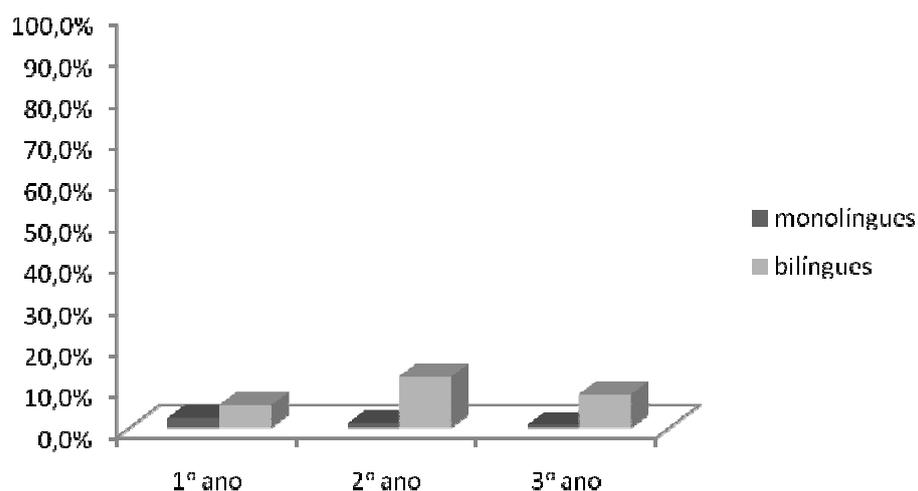
Gráfico 43 – Dados de escrita: Dessonorização – Sexo (monolíngues X bilíngues)



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No que tange à variável *Escolaridade*, também não se verifica convergência entre os resultados obtidos para a amostra de escrita referente às crianças monolíngues e os obtidos para a amostra relativa às crianças bilíngues, já que o maior percentual de trocas para as crianças bilíngues foi verificado no 2º ano, com um percentual de trocas de 12,4%, enquanto para as crianças monolíngues o maior percentual de trocas foi obtido pelo 1º ano, com um total de 2,43%, como pode ser visto no Gráfico 44.

Gráfico 44 – Dados de escrita: Dessonorização – Escolaridade (monolíngues X bilíngues)



Fonte: elaborado pela pesquisadora

De acordo com o Gráfico 44, também não se verifica consonância entre os outros dois fatores, pois, enquanto as trocas foram mais frequentes no 3º ano, com um percentual de 8,1%, do que no 1º ano, com percentual de trocas de apenas

5,5%, para as crianças bilíngues, as crianças monolíngues mostraram mais trocas no 2º ano, com um percentual de 1,11%, do que no 3º ano, com apenas 0,71% de trocas.

Os dados obtidos junto às crianças monolíngues confirmam a proposta de Moraes (2005), Cagliari (2002) e Carraher (1985), segundo os quais as trocas vão diminuindo à medida que avança o nível de escolaridade, como foi exposto na seção 2.2, Capítulo 2. No que tange às crianças bilíngues, tem-se também uma diminuição no percentual de trocas entre o 2º e o 3º ano, que pode ter sido motivada pela escolarização.

O percentual menor de trocas dos informantes do 1º ano do grupo das crianças bilíngues deve ser visto, contudo, com ressalvas, uma vez que, diferentemente das crianças monolíngues, em que os dois informantes alfabetizados redigiram todas as palavras dos dois instrumentos, no caso das crianças bilíngues, verificou-se que os oito informantes redigiram somente algumas palavras. O informante *D*, por exemplo, só escreveu 4 palavras, possivelmente só as que sabia escrever, o que pode ter interferido nos resultados.

Levando-se em conta essa questão, obtém-se uma aproximação entre os dois grupos no que tange à variável *Escolaridade*, com um percentual de trocas maior para o 2º ano seguido pelo 3º ano. Para a variável *Sexo*, contudo, não houve convergência entre os resultados, pois, enquanto para o grupo das crianças bilíngues as meninas realizaram mais trocas, no grupo das monolíngues houve mais trocas por parte dos informantes do sexo masculino.

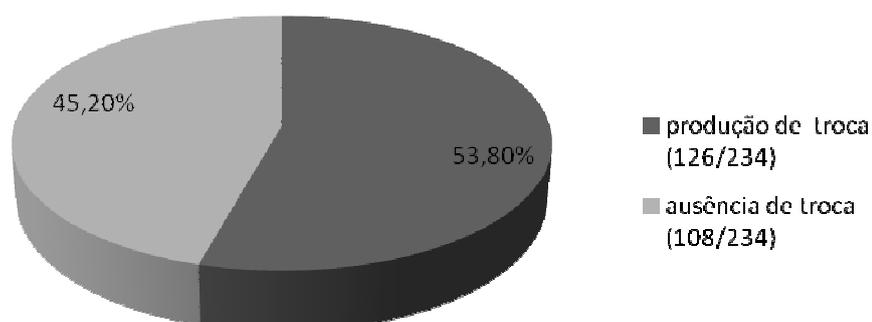
Divergências nos resultados obtidos para os dois grupos foram verificados também para o processo de *neutralização*, como pode ser visto na seção que segue.

5.3.2.1 **Dados de Escrita: Neutralização**

Nesta subseção, são discutidos os resultados obtidos para o processo de *neutralização*. Inicialmente, apresenta-se a frequência global de trocas para esse processo e, na sequência, são trazidos os resultados obtidos para as variáveis linguísticas e sociais.

A frequência global das trocas para o processo de *neutralização* pode ser vista no Gráfico 45.

Gráfico 45 – Dados de escrita: Neutralização



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 45 mostra que o percentual de aplicação do processo de *neutralização* para as crianças monolíngues totalizou 53,8%. Dessa forma, esse foi o tipo de processo com o percentual de trocas mais elevado para esse grupo, assim como foi verificado também para as crianças bilíngues, que apresentaram 59,3% de trocas.

Apesar do percentual um pouco maior obtido pelas crianças bilíngues, a diferença entre os resultados obtidos pelos dois grupos é pequena. Isso surpreende, pois o percentual alto de trocas verificado também para a amostra de fala das crianças bilíngues e os resultados obtidos por Schneider (2007) e Gewehr-Borella (2010) em suas pesquisas com informantes bilíngues, como consta na seção 2.2.1.1, Capítulo 2, levava a crer que a *neutralização* na escrita decorresse de influências da fala sobre a escrita.

Assim, é necessário um novo olhar sobre esse processo, ainda motivado pelo fato de que Zorzi (1998), em sua pesquisa com crianças monolíngues, também verificou um percentual elevado para as representações múltiplas (47,5%), categoria em que se insere a troca de 'rr' por 'r' (*neutralização*), conforme a seção 2.2.1, Capítulo 2.

Sendo assim, a troca do dígrafo ‘rr’ pela letra ‘r’ decorre, possivelmente, do desconhecimento do uso da regra do dígrafo por parte das crianças informantes desta pesquisa. Justificativa para tanto pode estar no fato de que, para as crianças monolíngues, por exemplo, excetuando-se seis informantes que não realizaram trocas desse tipo, os demais totalizaram sete trocas entre nove ocorrências possíveis. Além disso, as palavras que sofreram menos trocas foram ‘carro’ e ‘cachorro’, conhecidas pelas crianças, da mesma forma como se verificou na amostra referente às crianças bilíngues.

Essa mesma consonância não foi verificada, contudo, para a variável linguística *Tonicidade*, como por ser visto na seção que segue.

5.3.2.3.1 Variável Linguística

Nesta subseção, são apresentados os resultados obtidos para a análise da variável linguística *Tonicidade* quanto ao processo de *neutralização* referente à amostra de escrita relativa às crianças monolíngues. O comportamento dessa variável pode ser visualizado na Tabela 27 que segue⁵⁰.

Tabela 27 – Dados de escrita: Neutralização – variável linguística

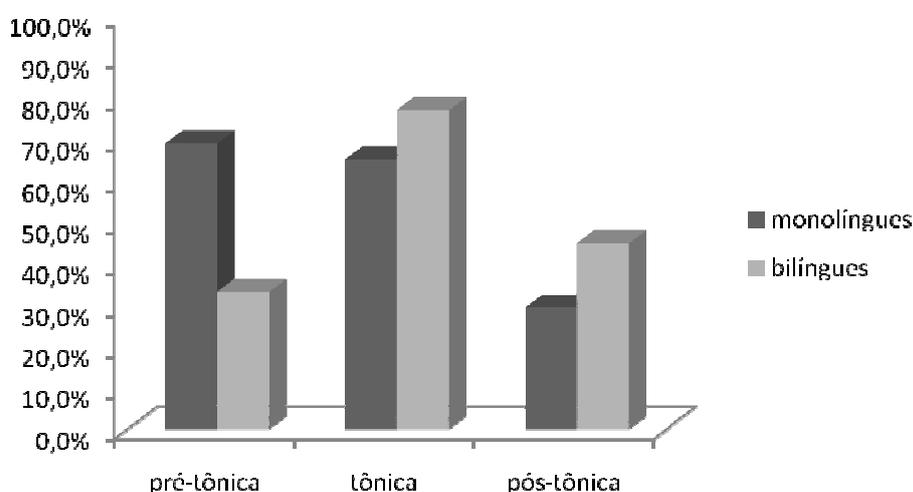
Tonicidade		
Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
pré-tônica (‘caruagem’ para <i>carruagem</i>)	18/26	69,2%
tônica (‘caroça’ para <i>carroça</i>)	85/130	65,4%
pós-tônica (‘caro’ para <i>carro</i>)	23/78	29,5%
TOTAL	126/234	53,8%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

⁵⁰ Destaca-se que as variáveis *Posição na Palavra Morfológica* e *Classe de Segmento* não puderam ser verificadas, porque esse processo envolve somente um segmento, o /R/, cuja *neutralização*, na escrita, pode ser representada somente em meio de palavra, uma vez que o /r/ não ocorre em PB em início de palavra.

Segundo a Tabela 27, as trocas motivadas por *neutralização* foram mais frequentes, na amostra de escrita referente às crianças monolíngues, em posição *pré-tônica*, com um percentual de trocas de 69,2%, seguida pela posição *tônica*, com 65,4% de trocas, e pela posição *pós-tônica*, com um percentual de trocas de apenas 29,5%. Esse resultado não converge com o obtido na análise da amostra de escrita representativa das crianças bilíngues, que realizaram mais troca em posição *tônica* (77,3%), seguida pela posição *pós-tônica* (45%) e pela *pré-tônica* (33,3%), como pode ser visualizado no Gráfico 46.

Gráfico 46 – Dados de escrita: Neutralização – Tonicidade (monolíngues X bilíngues)



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A divergência entre os resultados dos dois grupos para a variável linguística *Tonicidade* foi verificada também para as variáveis sociais, como pode ser visto na seção seguinte.

5.3.2.3.2 Variáveis sociais

Os resultados da análise das variáveis sociais *Sexo* e *Escolaridade* para o processo de *neutralização* referente à amostra de escrita representativa das crianças monolíngues podem ser visualizados na Tabela 28 que segue.

Tabela 28 – Dados de escrita: Neutralização – variáveis sociais

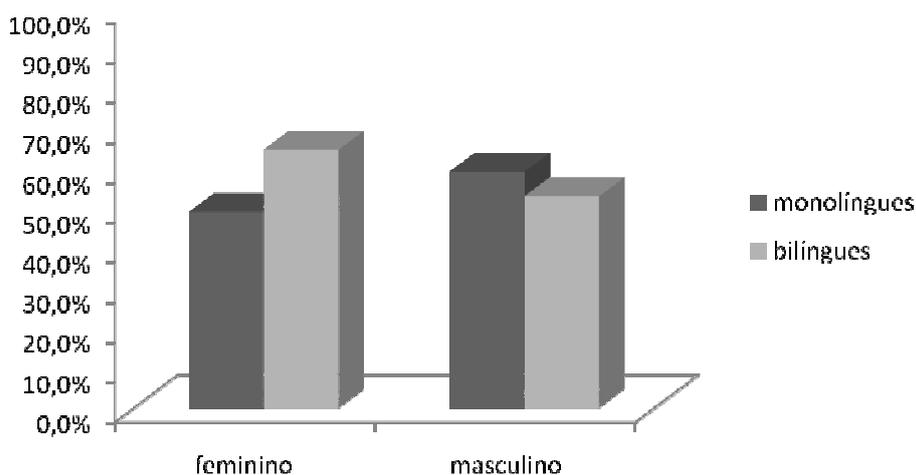
Sexo		
Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
masculino	64/108	59,3%
feminino	62/126	49,2%
Escolaridade		
Fatores	Aplicação/Total	Percentagem
1º ano	8/18	44,4%
2º ano	84/108	77,8%
3º ano	34/108	31,5%
TOTAL	126/234	53,8%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Tabela 28 mostra que os meninos, com um percentual de trocas de 59,3%, realizaram mais trocas do que as meninas, que atingiram um percentual de 49,2%. Esse resultado não corrobora o obtido para o grupo de crianças bilíngues, que registrou um percentual de trocas maior para as meninas (64,8%) do que para os meninos (53,1%).

A comparação entre os resultados obtidos para as amostras de escrita referentes às crianças monolíngues e bilíngues, no que tange à variável Sexo, pode ser vista no Gráfico 47.

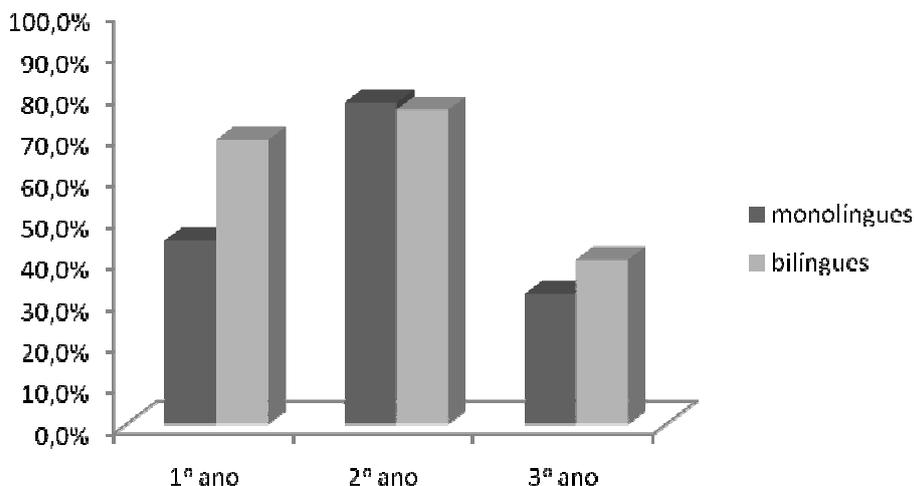
Gráfico 47 – Dados de escrita: Neutralização – Sexo (monolíngues X bilíngues)



Fonte: construído pela pesquisadora

No que tange à variável *Escolaridade*, entretanto, houve convergência entre os resultados obtidos pelos dois grupos, como pode ser visto no Gráfico 48.

Gráfico 48 – Dados de escrita: Neutralização – Escolaridade (monolíngues X bilíngues)



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 48 mostra que as crianças monolíngues do 2º ano, com um percentual de trocas de 77,8%, foram as que mais realizaram trocas na escrita motivadas por neutralização. Esse grupo realizou mais trocas, inclusive, do que as crianças bilíngues do 2º ano, que totalizaram 76,1%. Na sequência, para os dois grupos, estão as crianças do 1º ano, com um percentual de trocas de 68,8% para as crianças bilíngues, e 44,4% para as monolíngues. Na terceira posição, estão as crianças do 3º ano, com 39,8% de trocas para as crianças bilíngues e 31,5% para as monolíngues.

Isso posto, tem-se, em síntese, que, entre as crianças monolíngues, quem mais realizou trocas na escrita motivadas por *neutralização* foram os *meninos* e os informantes do 2º ano. Já entre as crianças bilíngues foram as *meninas* e os informantes do 2º ano que realizaram mais trocas. No que tange às variáveis linguísticas, as crianças monolíngues realizaram *neutralizações* preferencialmente em posição *pré-tônica* e as bilíngues, em posição *tônica*. Sendo assim, verifica-se consonância entre os dois grupos, no que se refere ao processo de *neutralização* na escrita, somente para o fator 2º ano.

Como não houve nenhum registro de troca na escrita motivada por *potencialização* na amostra de escrita representativa dos informantes monolíngues, encerra-se a análise dos resultados obtidos para esse grupo.

Encerra-se, dessa forma, a apresentação dos resultados obtidos para a amostra de escrita representativa das crianças monolíngues. Na sequência, passa-se à análise final dos resultados.

5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são discutidos todos os resultados obtidos para esta pesquisa, a partir da análise apresentada nas seções anteriores deste capítulo e do referencial teórico construído, considerando-se os objetivos propostos e as hipóteses levantadas. Para tanto, inicia-se pela discussão referente aos processos investigados neste trabalho, identificando-se o papel de contextos linguísticos e também a influência do tempo de escolaridade, do sexo e da zona de moradia dos informantes (rural e urbana) em cada um dos processos, de forma a contribuir para a compreensão do objetivo geral de investigar as trocas de consoantes oclusivas, fricativas e róticas, na fala e na escrita de crianças bilíngues (falantes do HR e do PB), nos processos de sonorização, dessonorização, neutralização e potencialização. Dessa forma, pode-se responder, também, as questões de pesquisa:

- em que medida a criança em fase de aquisição da escrita apoia-se em sua própria fala ao escrever?
- o bilinguismo é a única causa para as trocas ortográficas verificadas entre crianças bilíngues?

a) Tipo de processo fonético-fonológico (sonorização, dessonorização, neutralização ou potencialização) mais frequente na fala e na escrita de crianças bilíngues (HR/PB)

A análise geral dos dados mostrou que, considerando-se as amostras coletadas com as crianças bilíngues, a *neutralização* do rótico é o processo mais frequente na fala e na escrita do grupo de crianças de Morro Reuter.

O percentual elevado de *neutralizações* na fala deve-se, provavelmente, ao fato de o r-forte não ocorrer no HR, primeira língua aprendida pelas crianças, caracterizando-se a *neutralização* do rótico no PB, dessa forma, como uma influência interlinguística da língua de imigração no PB. Isso se comprova na medida em que os informantes da zona rural, que utilizam o HR com mais frequência, realizam mais *neutralizações* do que os informantes da zona urbana, conforme a seção 5.1.2.3.1, Capítulo 5.

O alto índice de trocas na escrita, por outro lado, possivelmente decorre do fato de haver mais de uma representação possível para o r-forte em PB,

dependendo do contexto em que é usado ('r' em *onset* inicial, como na escrita de 'rato', e em *onset* medial após consoante, como na escrita de 'enroladinho', e 'rr' em *onset* medial e entre vogais, como em 'carro'). O percentual de trocas entre róticos também foi alto nos ditados das crianças monolíngues, o que leva a concluir que esse tipo de troca não seja motivado, exclusivamente, pela *neutralização* do /R/, mas muito mais pelo desconhecimento relativo ao uso das diferentes representações do r-forte.

No que se refere à troca entre segmentos vozeados e desvozeados, a *dessoronização* é mais frequente, nas duas modalidades da língua, do que o processo de *sonorização*.

A *dessoronização* é mais frequente na fala das crianças bilíngues do que a *sonorização*, possivelmente, porque os fonemas oclusivos desvozeados com e sem aspiração, ou seja, sem pré-vozeamento em início de palavra, são raros no HR, conforme a seção 3.2.2.1, Capítulo 3, o que pode levar esses falantes à *dessoronização* também em PB. Sendo assim, pode-se dizer, mais uma vez, que as *dessoronizações* na fala podem estar sendo motivadas por influências interlinguísticas do HR no PB, pois, para esse processo, as trocas ocorrem também com mais frequência entre os falantes da zona rural, que utilizam mais o HR do que os informantes da zona urbana, de acordo com a seção 5.1.2.2.2, Capítulo 5.

Essa influência interlinguística do HR na produção em PB das crianças bilíngues pode ser transferida também, segundo Gewehr-Borella (2010), para sua escrita em PB, o que foi verificado na análise das amostras de escrita das crianças bilíngues informantes deste estudo. Trocas motivadas por *dessoronização*, contudo, foram encontradas também na amostra de escrita dos informantes monolíngues, no estudo de Zorzi (1998), de Consoni e Ferreira Neto (2010) e de Cristofolini (2011), conforme a seção 2.2.1, Capítulo 2, embora com uma frequência bem inferior. Esses pesquisadores creditam esse tipo de troca à fala sussurrada, estratégia a que as crianças recorrem durante a escrita quando estão em dúvida sobre qual o segmento correto a ser usado, o que já foi proposto por Cagliari (2001).

Dessa forma, apesar de a *dessoronização* ocorrer na fala das crianças bilíngues e do percentual de trocas desse grupo ser bem maior do que o verificado entre os monolíngues, é preciso ter cautela ao afirmar que a *dessoronização* na escrita decorra de influências interlinguísticas do HR no PB, uma vez que esse

processo fonológico ocorre também com bastante frequência entre crianças monolíngues.

Destaca-se, ainda, que a frequência menor da *dessororização* em relação à *neutralização* na fala dos informantes em estudo deve-se, possivelmente, ao estigma maior relativo ao processo de *dessororização*, de acordo com Schneider (2007), conforme a seção 3.2.2.1, Capítulo 3. Em decorrência disso, os falantes procuram evitar a *dessororização*, enquanto a *neutralização*, que é menos estigmatizada, continua ocorrendo com grande frequência.

Isso posto, passa-se à discussão relativa aos condicionantes linguísticos e sociais que mais favorecem as trocas.

b) Condicionantes linguísticos e sociais que mais favorecem as influências interlinguísticas, de ordem fonético-fonológica.

- Sonorização:

A análise da amostra de fala representativa das crianças bilíngues mostrou que a *sonorização* é um processo pouco frequente. Quando o processo ocorre, contudo, é mais frequente, na fala, em início de palavra e na posição pré-tônica.

A *sonorização* no PB, que foi um fenômeno bastante importante na evolução do latim para o português, ocorre, hoje, em posição intervocálica. Dessa forma, não há convergência entre a amostra das crianças bilíngues com o que já foi descrito quanto ao português na literatura na área.

No HR, por outro lado, a *sonorização*, de acordo com Altenhofen (1996), ocorre tanto em posição inicial quanto em meio de palavra. Além disso, segundo o mesmo pesquisador, no HR, esse processo ocorre, preferencialmente, em sílabas pós-tônicas (conforme seção 1.3.1, Capítulo 1). Sendo assim, há certa aproximação entre a amostra das crianças bilíngues deste estudo e o resultado de Altenhofen no que se refere à posição na palavra, mas não quanto à tonicidade. Dessa forma, é difícil afirmar que *sonorização* presente na fala das crianças bilíngues participantes deste estudo decorra da influência do HR em sua produção no PB, já que as características do processo são diferentes nas duas línguas, como foi discutido na seção 5.1.2.1, anterior.

Além disso, consoante Cristofolini (2011), a produção de segmentos plosivos e fricativos com uma estrutura diversa da tida como padrão na literatura da área foi verificada também entre crianças monolíngues de 6 a 12 anos. Isso significa que a *sonorização* não é um fenômeno exclusivo entre crianças bilíngues (HR/PB), até

porque a frequência desse processo foi bastante pequena entre as bilíngues, o que diminui ainda mais a hipótese de que a *sonorização* decorra da influência do HR no PB, no caso da amostra em análise.

A análise do processo de *Sonorização* mostrou também que a variável linguística *Classe de Segmento* e as variáveis sociais *Sexo*, *Escolaridade* e *Zona de Localização* não se mostraram relevantes para o processo de *sonorização* na fala, o que pode estar relacionado à baixa frequência com que esse processo ocorreu na amostra coletada.

Quanto à amostra de escrita relativa às crianças bilíngues, coletada por meio de ditados, a análise revelou também que as variáveis sociais selecionadas para esta pesquisa não exercem papel importante para o fenômeno. No que se refere às variáveis linguísticas, verificou-se consonância entre os resultados obtidos para a amostra de fala e para as duas amostras de escrita (amostra coletada por meio de ditados e de histórias) para a variável *Tonicidade*, já que, na escrita, a sílaba pré-tônica também se mostrou como mais favorecedora à troca. Quanto à variável *Posição na Palavra Morfológica*, verificou-se que, na escrita, diferentemente do que foi verificado para a amostra de fala, as trocas são mais frequentes em meio de palavra.

Resultado semelhante foi verificado na amostra de escrita referente às crianças monolíngues, que também revelou frequência maior das trocas em meio de palavra. Assim, a *sonorização* na escrita segue a mesma regra verificada para a *sonorização* em português, segundo a literatura na área, como foi referido anteriormente, nesta mesma seção, uma vez que se dá, preferencialmente, em posição intervocálica.

Sendo assim, apesar de a *sonorização* na escrita, de acordo com Cristofolini (2011), possivelmente resultar da influência de uma imagem mental inadequada do fonema, não se pode afirmar, categoricamente, que a *sonorização* nas amostras de escrita das crianças bilíngues resulte da influência da fala na escrita. Nesse caso, pode ser que as *sonorizações* decorram, simplesmente, de dúvidas comuns apresentadas pelos falantes durante a aprendizagem da escrita, como foi proposto por Zorzi (1997) e reiterado por Gewehr-Borella (2010), ou como resultante de um processo de hipercorreção, como foi explicitado na seção 3.2.2.1, Capítulo 2.

Destaca-se, ainda, que, tanto na amostra de escrita representativa das crianças bilíngues quanto na das monolíngues, as *sonorizações* foram mais

frequentes em segmentos fricativos do que nos oclusivos. Hipotetiza-se que a preferência pelas trocas de grafemas que representam fonemas fricativos decorra da multiplicidade de representação desses fonemas, como é o caso do fonema /ʒ/, que pode ser representado ou 'g' ou 'j', e cujo correspondente desvozeado /ʃ/ também pode ser representado por mais de um grafema ('x' ou 'ch'). O mesmo ocorre com o fonema /s/, que pode ser representado por 's, ss, c, ç, sc, sç, x ou xc.

- Dessonorização

A análise da amostra de fala representativa das crianças bilíngues mostrou que a *dessonorização* na fala é mais comum em início de palavra e em segmentos oclusivos. A *dessonorização* na fala de crianças bilíngues (HR/PB) é vista, na literatura revisada, como resultante da influência do HR no PB, já que a ocorrência de fonemas vozeados é rara no HR, conforme a seção 1.2, Capítulo 1. Essa afirmação deve ser vista, contudo, com ressalvas, já que esse processo também foi verificado em crianças monolíngues, de acordo com Cristofolini (2011), que localizou sete formas diferentes de produção de plosivas e fricativas desvozeadas envolvendo características de sonoridade. Além disso, a *dessonorização* pode ocorrer, no HR, segundo Altenhofen (1996), tanto em posição inicial, medial ou final de palavras. Essa multiplicidade de posições para a *dessonorização* no HR juntamente com o fato de o processo ser também comum entre monolíngues, dificulta, por um lado, a afirmação de que a *dessonorização* tenha se dado, na amostra analisada, em função da influência do HR no PB.

Por outro lado, a preferência maior pela *dessonorização* por parte dos informantes da zona rural em relação aos da zona urbana, pode indicar certa influência do HR na produção do PB, já que os informantes da zona rural usam o HR com mais frequência do que os informantes da zona urbana, sendo a maior frequência de uso do HR o único fator, entre os fatores estudados, que diferencia esses dois grupos, além da localização da residência. Essa hipótese é corroborada pelo fato de informantes da zona rural também terem realizado mais trocas na escrita do que os da zona urbana.

A preferência pela *dessonorização* em segmentos oclusivos foi verificada também na amostra de escrita referente às crianças bilíngues coletada por meio dos ditados e também nos ditados realizados por Cristofolini (2011). Dessa forma, parece evidente a influência da fala na escrita.

Essa hipótese se confirma também na medida em que a *dessonorização* na escrita, segundo Cagliari (1998), pode resultar da fala sussurrada, estratégia que a criança utiliza quando está em dúvida sobre qual grafema usar, já que a fala sussurrada leva ao ensurdecimento dos segmentos produzidos dessa forma, pois o sussurro é realizado, segundo o mesmo autor, com as pregas vocais afastadas, como ocorre na produção de segmentos desvozeados.

O resultado obtido para amostra de escrita das crianças monolíngues, que realizaram mais trocas nos segmentos fricativos do que nos oclusivos, apesar de o percentual de *dessonorizações* para essa amostra ter sido bastante pequeno (total de *dessonorizações* de 1,03% - 1,39% de trocas em segmentos fricativos e 0,89% em segmentos oclusivos), sugere que a relação entre fala e escrita não é tão direta, já que essas crianças não realizam trocas desse tipo em sua fala.

No que tange à amostra de escrita das crianças bilíngues, verificou-se, ainda, uma leve tendência por parte do sexo feminino em realizar mais trocas do que os informantes do sexo masculino. A variável *Sexo*, segundo Cristofolini (2011), não revelou papel importante em sua pesquisa, no que se refere à *sonorização* e *dessonorização* na escrita de crianças monolíngues.

A produção maior de *dessonorizações* por parte das meninas, na amostra coletada para este trabalho, pode decorrer do fato de elas usarem mais o HR em seu dia a dia do que os meninos, já que são cuidadas por suas avós, com quem falam exclusivamente o HR. Os meninos, por outro lado, passam mais tempo com seus avôs, que alternam entre o uso do PB e do HR e que, em função do maior contato com outras variedades do PB, por causa da atividade profissional, podem estar produzindo menos *dessonorizações* em sua fala do que as avós, as quais interagem menos com pessoas de fora de sua comunidade. Dizendo isso, assume-se que, de certa forma, o HR influencia a escrita em PB dos informantes deste estudo.

Chegou-se a essa conclusão, primeiro, porque a única característica que diferencia meninas e meninos, além do sexo, no caso dos informantes desta pesquisa, é o cuidador; em segundo lugar, porque, segundo Lasch, Mota e Cielo (2008), as meninas bilíngues apresentam maior habilidade na realização de tarefas de consciência fonêmica do que os meninos e, se as habilidades de consciência fonêmica estão diretamente relacionadas ao domínio do código linguístico e as meninas parecem ter um desenvolvimento mais rápido desse código do que os

meninos, de acordo com Andreazza-Balestrin (2007), as meninas deveriam ter realizados menos trocas do que os meninos. Nesse sebtido, observou-se que a análise da amostra das crianças monolíngues revelou que as meninas fizeram menos trocas que os meninos.

No que se refere à variável *Escolaridade*, as crianças do 2º ano mostraram-se mais propensas à *dessororização* nos ditados em relação aos demais informantes. O fato de as crianças do 1º ano terem feito menos trocas do que as do 2º ano pode não revelar, contudo, a realidade, já que nem todas as crianças do 1º ano realizaram os ditados. Além disso, as crianças do 1º ano que realizaram os ditados não redigiram todas as palavras ditadas. Excluindo-se os dados do 1º ano, a amostra confirma a hipótese inicial de que as trocas diminuiriam com o avanço da escolaridade, como foi verificado para a amostra relativa às crianças monolíngues, conforme a seção 5.3.2.2.2, Capítulo 5.

- Neutralização

A análise do processo de *neutralização* na amostra de fala das crianças bilíngues mostrou que as variáveis linguísticas não exercem papel relevante para o fenômeno de trocas entre os róticos. No que tange às variáveis sociais, verificou-se que, mais uma vez, são as meninas que fazem mais trocas. Observou-se, além disso, uma frequência de trocas maior entre os alunos do 3º ano e os informantes da zona rural.

O fato de as meninas terem realizado mais trocas do que os meninos deve-se, possivelmente, ao fato de serem cuidadas pelas avós, enquanto os meninos passam mais tempo com seus avôs, como já foi esclarecido anteriormente na discussão relativa ao processo de *dessororização*.

A frequência maior de *neutralizações* entre os informantes da zona rural em relação aos da zona urbana também pode decorrer de influências interlinguísticas do HR em sua produção em PB, já que usam mais o HR em seu dia a dia do que os informantes da zona urbana, os quais, em função de seu trabalho, acabam utilizando mais o PB.

Quanto à variável *Escolaridade*, a análise da amostra de fala das crianças bilíngues refuta a hipótese inicial de que as trocas diminuiriam com o avanço da escolarização. Isso se deve, possivelmente ao fato de que a neutralização é bastante frequente na fala de toda a comunidade, como será melhor esclarecido na subseção que trata das redes sociais, no final desta seção.

A variável *Escolaridade* foi destacada também como relevante estatisticamente para a amostra de escrita das crianças bilíngues. Nesse caso, contudo, excluindo-se os dados relativos ao 1º ano, que podem estar enviesando os resultados da pesquisa, como foi explicitado anteriormente, na análise dessa mesma variável para o processo de *dessonorização*, confirma-se a hipótese inicial de que as trocas diminuem com o avanço da escolarização, divergindo, dessa forma, do resultado obtido para a amostra de fala. A diminuição das neutralizações na escrita com o avanço da escolaridade está relacionada, provavelmente, com a aprendizagem do uso das diferentes representações do fonema /R/ na escrita, o que é trabalhado no final do 2º ano ou no início do 3º.

No que tange à variável *Sexo*, entendendo-se que as trocas na escrita decorram do desconhecimento do uso das múltiplas representações do /R/ e não em função da *neutralização* na fala, como foi dito anteriormente, uma vez que esse processo também foi verificado largamente entre as crianças monolíngues, não se pode afirmar que as meninas bilíngues tenham realizado mais trocas na escrita do que os meninos por terem também neutralizado mais na fala.

Se de um lado, entretanto, as *neutralizações* na escrita podem ser explicadas com base nas múltiplas representações do *erre*, de outro, considerando-se o fato de que as meninas passam mais tempo com suas mães e, principalmente, com suas avós, as quais também realizaram mais trocas do que os pais e avós, como será explicitado melhor na subseção relativa à rede social estabelecida pelas crianças, pode-se deduzir que as neutralizações na escrita podem decorrer, em certa medida, também de influências da fala na escrita.

Sendo assim, não se possui uma explicação única para essa preferência por parte das meninas bilíngues, até porque se esperava que fizessem menos trocas do que os meninos, com base no estudo de Lasch, Mota e Cielo (2008), citado anteriormente, e também porque as meninas monolíngues realizaram menos trocas do que os meninos monolíngues.

Destaca-se, ainda, para a amostra de escrita, a relevância da variável *Tonicidade* para as trocas realizadas, que revelou a sílaba tônica como favorecedora, enquanto as posições átonas, sílaba pré-tônica e pós-tônica, mostraram-se pouco favorecedoras, confirmando-se, dessa forma, a hipótese inicial de que as trocas seriam mais frequentes em posição tônica.

Cabe destacar também que, no caso da amostra de escrita coletada por meio da produção de histórias, a *neutralização* não constitui um fenômeno importante no que se refere à escrita de nomes, classe de palavra foco desta pesquisa. Verificou-se, contudo, sua presença em verbos como 'coreu' para *correu* e 'escoregou' para *escorregou*.

- Potencialização

A análise do processo de *potencialização* mostrou que esse fenômeno é pouco frequente na amostra de escrita das crianças bilíngues coletada por meio de ditados. Na escrita das histórias, não foi verificado nenhum registro desse tipo e tampouco entre os monolíngues, o que sugere que esse seja um fenômeno resultante do bilinguismo.

Chama a atenção que, quanto às variáveis linguísticas, somente a *Tonicidade* mostrou-se importante para a ocorrência do fenômeno, tanto na amostra de fala quanto na de escrita das crianças bilíngues, revelando o fator sílaba pré-tônica como mais favorável para a realização das trocas. Isso já era esperado, já que a potencialização ocorre somente no segmento rótico e só pode ocorrer em posição medial, pois, em início de palavra, em PB só ocorre o r- forte, representado, unicamente, nessa posição, pelo grafema 'r'.

A preferência pela potencialização em posição pré-tônica confirma a hipótese inicial de que as trocas ocorreriam com maior frequência em posição pré-tônica ou tônica.

No que tange à amostra de escrita, mostrou-se favorecedor para a potencialização também o fator zona rural, já que os informantes residentes nessa região realizaram mais trocas do que os residentes na zona urbana. Isso pode estar relacionado ao fato de as professoras das escolas da zona rural chamarem mais a atenção sobre as trocas entre róticos do que as da zona urbana, já que a comunidade acredita que a *neutralização* seja mais frequente entre as crianças da zona rural, de forma que esses informantes, com o intuito de não errar, possuem tendência maior à hipercorreção, que resulta na potencialização.

Encerra-se, assim, a discussão relativa às variáveis linguísticas e sociais relevantes para os processos de troca na fala e na escrita e passa-se à comparação das amostras no que tange à variável Escolaridade.

c) Comparação entre as trocas realizadas na fala e na escrita por ano escolar.

A análise da variável *Escolaridade* na amostra de fala apontou para sua pouca relevância. Primeiro porque, de acordo com a análise de regressão logística, tal variável só exerce papel de destaque para o processo de *neutralização*, já que, para os demais processos, não foi selecionada como estatisticamente relevante. Segundo porque, a hipótese inicial de que as trocas diminuiriam com o avanço da escolaridade não foi confirmada para o processo de *neutralização*, pois as trocas foram mais frequentes entre as crianças do 3º ano, seguidas pelas do 1º ano e pelas do 2º ano.

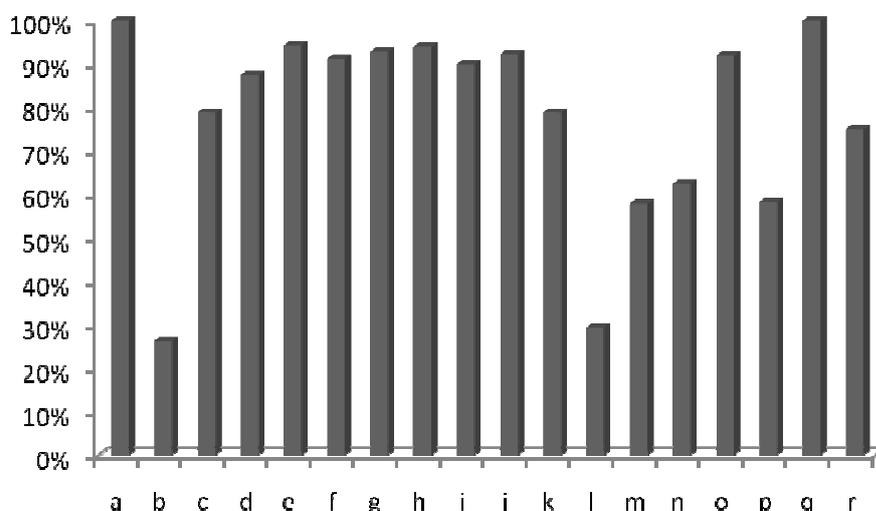
Esse resultado mostra que a escolarização não exerce papel importante para a diminuição das *neutralizações* na fala. Isso se deve, possivelmente, ao fato de que esse tipo de troca, em função de ser pouco estigmatizado na comunidade em estudo, não é corrigido pelas professoras no contexto escolar, como já foi verificado por Schneider (2007).

As professoras não corrigem esse tipo de troca, porque elas mesmas não percebem quando a criança neutraliza o rótico, uma vez que, assim como as crianças, também produzem a *neutralização*, mesmo a maior parte das professoras sendo, monolíngue, sugerindo, dessa forma, que a *neutralização* do rótico já esteja incorporada à variante do PB falada nessa cidade.

A *neutralização* do rótico como característica da variedade do PB falada na região em estudo, paralelamente à sua produção de acordo com o padrão da língua, fica evidente observando-se a análise da amostra de fala por indivíduo, a qual mostra que a *neutralização* é frequente na fala de praticamente todos os indivíduos participantes desta pesquisa, independentemente do grupo geracional.

No que tange às crianças da zona rural, somente seis (6/18) obtiveram um percentual de *neutralização* abaixo de 80% (informantes **b**, **l**, **m**, **n**, **p** e **r**) e apenas duas (2/18), abaixo de 50% (informantes **b** e **l**), como pode ser visto no Gráfico 49 que segue.

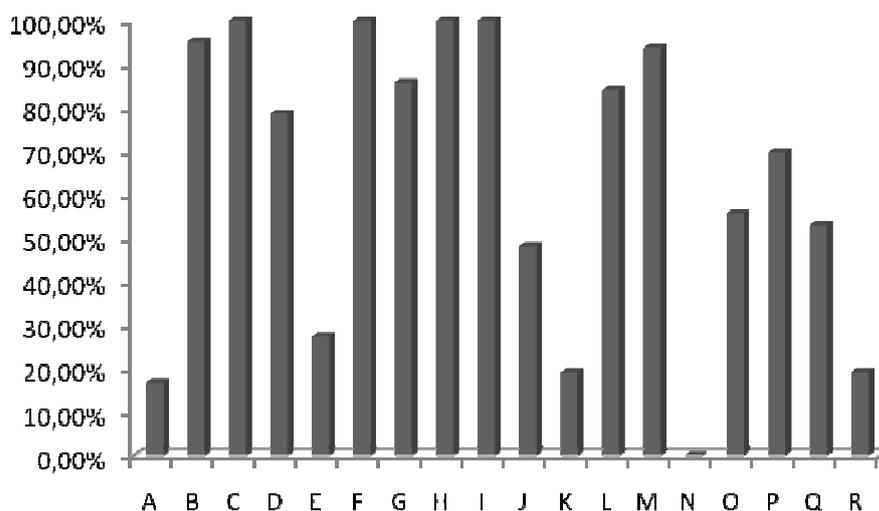
Gráfico 49 – Dados de fala: Neutralização – crianças da zona rural



Fonte: construído pela pesquisadora

Resultado semelhante verifica-se para a amostra de fala das crianças bilíngues da zona urbana, entre as quais nove (9/18) totalizaram mais de 80% de trocas (informantes **B, C, D, F, G, H, I, L e M**) e somente cinco informantes (5/18) realizaram menos de 50% de *neutralizações* (informantes **A, E, K, N, e R**), como mostra o Gráfico 50 abaixo.

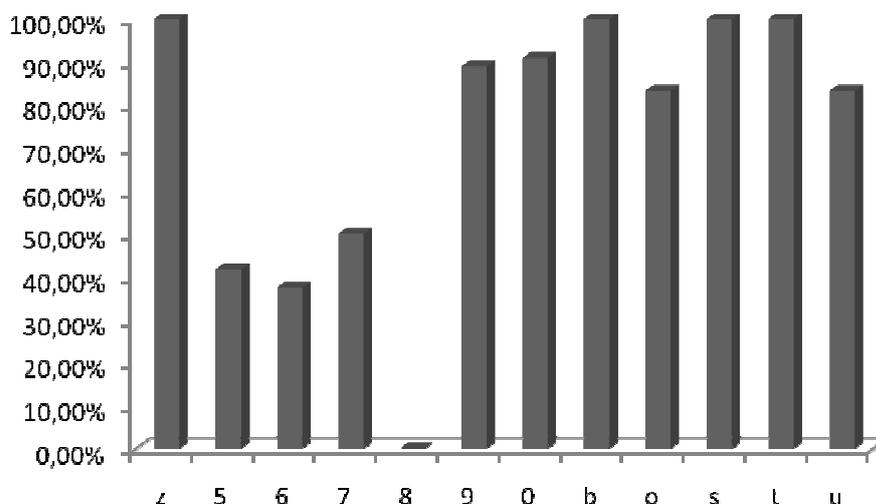
Gráfico 50 – Dados de fala: Neutralização – crianças da zona urbana



Fonte: construído pela pesquisadora

É interessante destacar que esse quadro não muda muito considerando-se a amostra de fala dos pais das crianças, pois, no caso dos informantes da zona rural, somente quatro (4/12) realizaram um percentual de *neutralizações* inferior a 80% (informantes **5, 6, 7 e 8**), como mostra o Gráfico 51.

Gráfico 51 – Dados de fala: neutralização – pais da zona rural



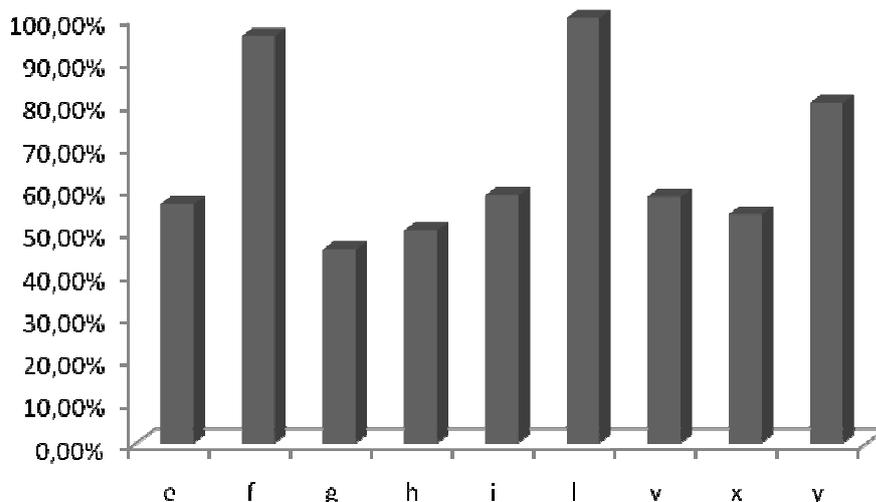
Fonte: construído pela pesquisadora

Dos quatro informantes que realizaram menos trocas, uma, a informante 8, é graduada em Letras e, confidenciou, durante a entrevista, ter buscado essa graduação porque queria aprender a falar “corretamente”, pois se sentia discriminada entre os colegas monolíngues, os quais a chamavam de “alemoa grossa” ao longo do Ensino Médio, cursado na cidade de Portão. Em decorrência disso, não apresenta *neutralizações* em sua fala.

De forma semelhante, o informante 5, possivelmente, realizou menos trocas por ser filho da professora a qual atuou por 30 anos em uma das escolas da zona rural e que realizou sua formação no magistério em Gravataí, onde só se falava português. Já as informantes 6 e 7, provavelmente fazem menos trocas porque trabalham em uma fábrica no centro da cidade, onde interagem com colegas oriundos de outras cidades e que falam uma variedade diferente do PB.

No que se refere aos pais da zona urbana, embora os percentuais de troca sejam um pouco inferiores em relação aos dos pais da zona rural, continuam sendo significativos, como pode ser visto no Gráfico 52 que segue.

Gráfico 52 – Dados de fala: neutralização – pais da zona urbana



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 52 mostra que, dos nove pais da zona urbana participantes da pesquisa, apenas um, o informante **g**, realizou menos de 50% de *neutralizações*. Esse informante, embora seja bilíngue, não é natural da cidade de Morro Reuter e já morou em várias cidades onde teve contato com variedades do PB sem influências do HR. Em função disso, provavelmente, tenha apresentado menos *neutralizações*.

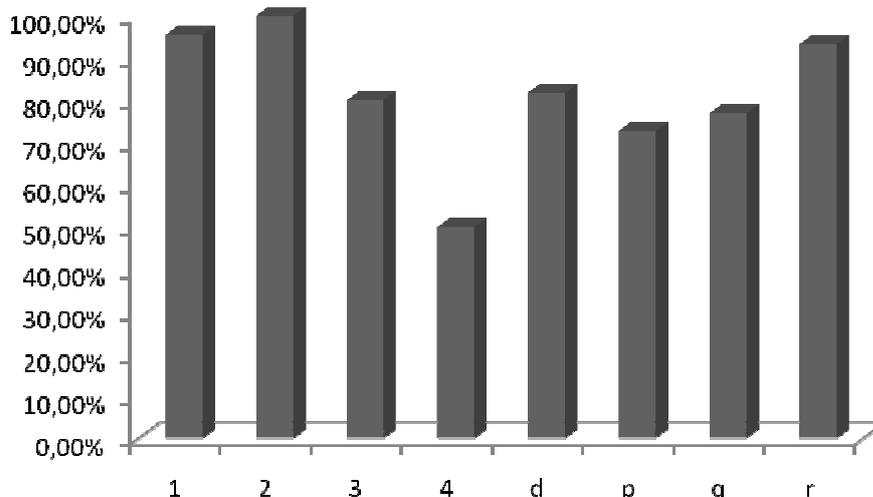
Caso semelhante é o do informante **x**, que possivelmente fez menos *neutralizações*, porque também não nasceu em Morro Reuter e aprendeu o HR como segunda língua após conhecer a esposa e fixar residência na cidade. O informante **i**, por sua vez, vende carvão em Porto Alegre e na região metropolitana e, por conta disso, passa muito tempo em contato com falantes de variedades do PB diferentes da falada em Morro Reuter, o que pode estar influenciando sua fala.

As informantes **e**, **h** e **v**, que também produziram menos trocas, trabalham no comércio de Morro Reuter, onde possuem contato com turistas de outras localidades do estado e do país, o que também pode estar influenciando em sua fala de forma a diminuir as *neutralizações*.

No que tange aos avós, exceto pela informante **4**, que é professora aposentada e se formou em Gravataí, onde só se falava PB, o que já foi mencionado anteriormente, os demais informantes *neutralizam* praticamente todos os róticos, como pode ser visto no Gráfico 53⁵¹ que segue.

⁵¹ Não foi construído um gráfico para os avós da zona urbana, porque apenas uma avó dessa região participou da pesquisa.

Gráfico 53 – Dados de fala: neutralização – avós da zona rural



Fonte: construído pela pesquisadora

Esses resultados mostram que a *neutralização* é uma característica da variante do PB falado em Morro Reuter, independentemente do local de residência, zona rural ou zona urbana, pois a frequência de uso da *neutralização* está relacionada à interação mais ou menos frequente do falante com outras variantes do PB.

Isso é confirmado por meio da análise das variáveis linguísticas, que mostrou não haver condicionantes relevantes para as trocas realizadas, o que sugere que os falantes usam as duas formas do rótico (r-forte e r-fraco) indiscriminadamente, desconsiderando que se tratam de dois fonemas diferentes. Esse uso é possível porque, apesar da distintividade entre r-forte e r-fraco, o significado de palavras como ‘caro’ e ‘carro’ pode ser depreendido do contexto em que foram usadas, não dependendo, unicamente, da palavra.

Na amostra de escrita, os resultados foram um pouco diferentes. Nesse caso, a escolarização pode estar contribuindo para minimizar as trocas, especialmente em se tomando somente os resultados obtidos para o 2º e o 3º ano⁵², isso porque as trocas entre róticos podem não estar sendo motivadas por *neutralização*, mas decorrer do desconhecimento de uma regra de ortografia. Dois fatos corroboram tal posição: (i) tanto as crianças monolíngues como as bilíngues, obtiveram um alto percentual de trocas desse tipo; (ii) as crianças monolíngues não

⁵² Os dados do 1º ano estão sendo desconsiderados, porque podem estar enviesando o resultado, já que nem todas as crianças realizaram o ditado e também porque as crianças, as quais realizaram o ditado, só redigiram as palavras cuja ortografia já tinham aprendido, como foi explicitado nas seções 5.2.2.2.2 e 5.3.3.1, Capítulo 5.

realizam *neutralizações* na fala, mas realizaram muitas trocas desse tipo em sua escrita. Dessa forma, não se pode afirmar que as trocas sejam motivadas sempre pela influência da fala na escrita.

Nessa perspectiva, pode-se atribuir as trocas entre róticos ao fato de haver mais de uma representação possível para o r-forte em PB: 'r' em *onset* inicial, como na escrita de 'rato', e em *onset* medial após consoante, como na escrita de 'enroladinho', e 'rr' em *onset* medial e entre vogais, como em 'carro', regra que só é trabalhada na escola, normalmente, no 3º ano. Em função disso, o percentual de trocas é menor entre as crianças do 3º ano em relação às do 2º ano, que ainda não aprenderam a regra. As trocas, contudo, continuam aparecendo no 3º ano, possivelmente, porque a regra ainda não esteja totalmente cristalizada. Sendo assim, confirma-se, para o processo de *neutralização* na escrita, a hipótese inicial de que as trocas diminuam com o avanço da escolaridade.

Para a amostra de escrita relativa às crianças bilíngues, a variável *Escolaridade* foi selecionada também para o processo de *dessoronização*. O resultado apresentado para esse processo foi o mesmo verificado para o processo de *neutralização*: as crianças do 2º ano fizeram mais trocas do que as do 1º e do 3º ano. Logo, considerando-se somente os dados do 2º e 3º ano, confirma-se, mais uma vez, a hipótese de que as trocas diminuem à medida que avança o nível de escolarização. O mesmo se verifica para a amostra coletada com as crianças monolíngues.

Isso posto, passa-se à análise do objetivo específico relacionado à variável *Sexo*.

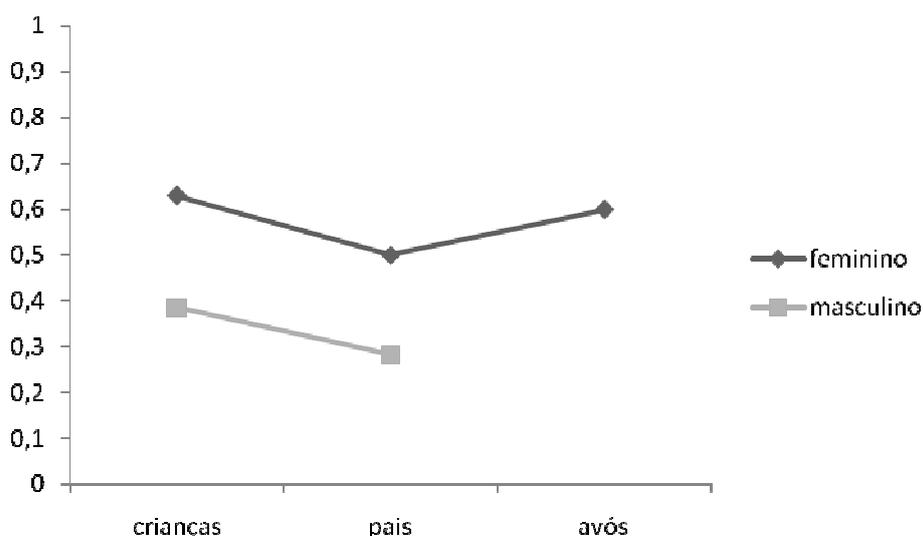
d) Comparação entre as trocas realizadas na fala e na escrita por sexo.

Assim como a variável *Escolaridade*, a variável *Sexo* também se mostrou pouco relevante para as trocas realizadas na fala pelas crianças bilíngues, já que só foi selecionada como estatisticamente para o processo de *neutralização*. Nesse caso, mais uma vez, diferentemente do que se esperava, as meninas bilíngues realizaram mais trocas do que os meninos, refutando, dessa forma, a hipótese inicial de que as meninas fariam menos trocas do que os meninos.

Isso se deve, possivelmente, ao fato de as meninas serem cuidadas pelas suas avós, que também realizam muitas trocas desse tipo, como pode ser visto no Gráfico 54 que segue, que apresenta o comportamento da variável *Sexo* por grupo geracional.

As avós realizam mais trocas provavelmente porque possuem pouco contato com pessoas de fora da comunidade. Os meninos, por sua vez, passam mais tempo com seus avôs⁵³, que podem estar realizando menos trocas, pois boa parte deles vende verduras em Porto Alegre e na região metropolitana, estando, dessa forma, em contato com outras variedades do PB, além da falada em Morro Reuter, que se caracteriza pela presença da *neutralização*.

Gráfico 54 – Neutralização: grupo geracional X sexo



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 54 mostra que, quanto à variável *Sexo*, as informantes femininas, independentemente da geração, são as que mais aplicam a *neutralização* entre róticos, com peso relativo de 0,618 para as crianças, 0,499 para as mães e 0,598 para as avós. Quanto aos informantes masculinos, embora com pesos relativos sempre de desfavorecimento, são os meninos (0,385) que realizam mais trocas do que seus pais (0,282).

Tal resultado parece apontar para o fato de que os moradores da região mais voltados para o dia a dia da comunidade, ou seja, as mulheres, aplicam mais o processo característico da influência do HR no PB, especialmente as avós, as quais, como já foi dito anteriormente, interagem pouco com falantes de outras variedades do PB, o que pode explicar a frequência maior de neutralizações em sua fala e também na das meninas, cuidadas por elas.

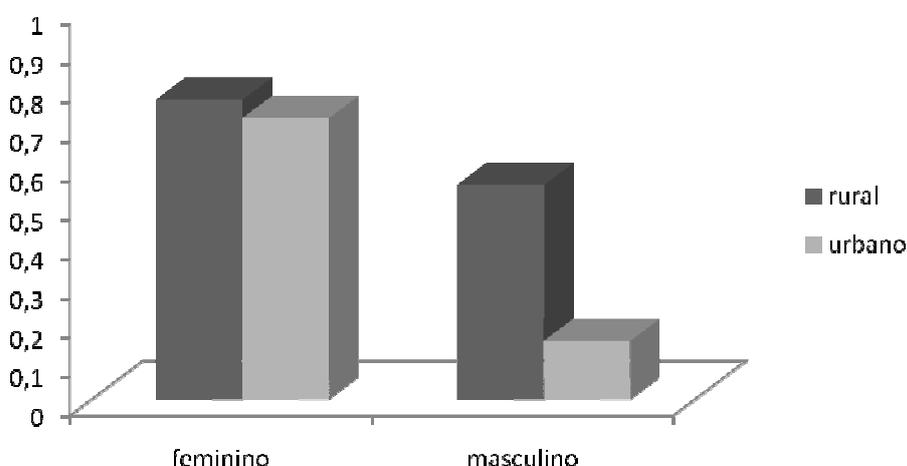
⁵³ Os avós não participaram da pesquisa em função de seu trabalho. A informação de que fazem menos trocas foi obtida no final da pesquisa com as professoras das crianças.

No caso dos pais e mães, a atuação no mercado de trabalho externo à comunidade parece exercer sua ação no sentido de inibir a variante na fala do adulto, especialmente o do sexo masculino (grupo de informantes com menos neutralizações). Esse deve ser o mesmo motivo pelo qual as mães realizaram menos trocas do que suas mães, as avós, e do que seus filhos, já que onze delas (11/16) atuam no mercado de trabalho no centro da cidade.

Com relação aos homens, pode-se dizer, ainda, que o grupo dos pais mostra-se menos sensível ao processo, pois realizam menos trocas do que as mães, o que vai de encontro à afirmação clássica encontrada na literatura em Sociolinguística Variacionista sobre a preferência das mulheres por variantes menos estigmatizadas, conforme Labov (1972). Esse resultado pode refletir, contudo, o fato de as mulheres estarem submetidas a menos interações socioculturais e espaciais, já que as avós não trabalham fora de casa e cinco mães trabalham na zona rural, e, em consequência disso, realizam mais trocas que os informantes do sexo masculino.

A hipótese de que um número menor de relações socioculturais e espaciais contribui para a manutenção das trocas parece ser confirmada pelo Gráfico 55, referente ao grupo das crianças, já que as crianças da zona rural, independentemente do sexo, apresentam sempre pesos relativos mais altos (0,766 para as meninas e 0,549 para os meninos) do que as da zona urbana (0,719 para os meninos e 0,149 para as meninas).

Gráfico 55 – Neutralização: sexo X zona de localização



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 55 revela também, mais uma vez, o papel do sexo feminino na produção das neutralizações, já que são as meninas, tanto as da zona rural quanto as da zona urbana, que realizam mais trocas.

A frequência maior de trocas na fala por parte das meninas foi verificada também na escrita para os processos de *neutralização* e *dessororização* (processo que foi selecionado também como relevante estatisticamente pela análise de regressão logística para a amostra de escrita), refutando também a hipótese inicial de que as meninas fariam menos trocas do que os meninos. No caso das crianças monolíngues, por outro lado, foram os meninos que realizaram mais trocas para os processos de *neutralização* e *dessororização*, mostrando divergência entre os resultados obtidos para os dois grupos de crianças. Para os processos de *sonorização* e *potencialização* essa variável não foi estatisticamente relevante.

Passa-se, na sequência, à reflexão relativa ao objetivo específico que gira em torno da variável Zona de Localização.

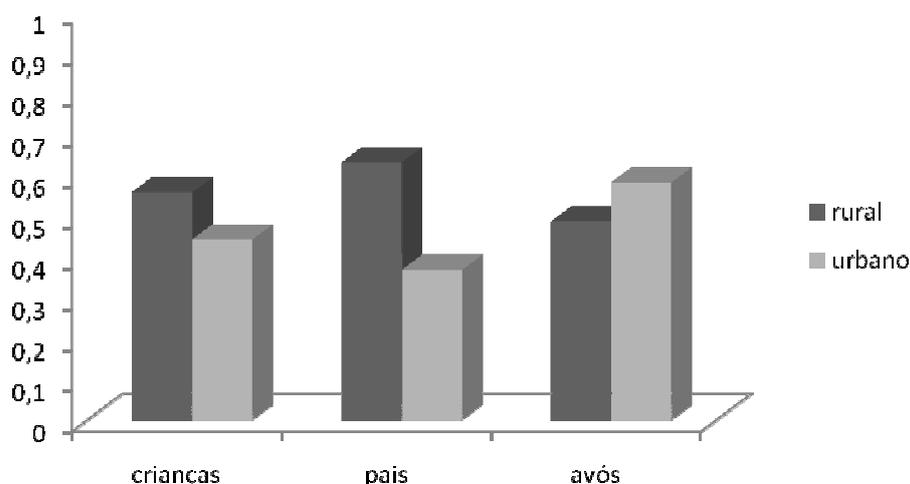
e) Comparação entre a quantidade das trocas realizadas na fala e na escrita por zona de localização.

A variável *Zona de Localização* foi considerada relevante estatisticamente somente para os processos de *dessororização* e *neutralização* na amostra de fala representativa das crianças bilíngues, e para o processo de *dessororização*, na amostra de escrita coletada por meio de ditados para esse mesmo grupo de informantes.

Embora essa variável tenha sido destacada como relevante na amostra de fala para os processos de *dessororização* e *neutralização*, houve pouca diferença entre a taxa de aplicação obtida pelos informantes da zona rural e da zona urbana. Para o processo de *neutralização*, por outro lado, a diferença entre os dois grupos de informantes é comparativamente mais significativa.

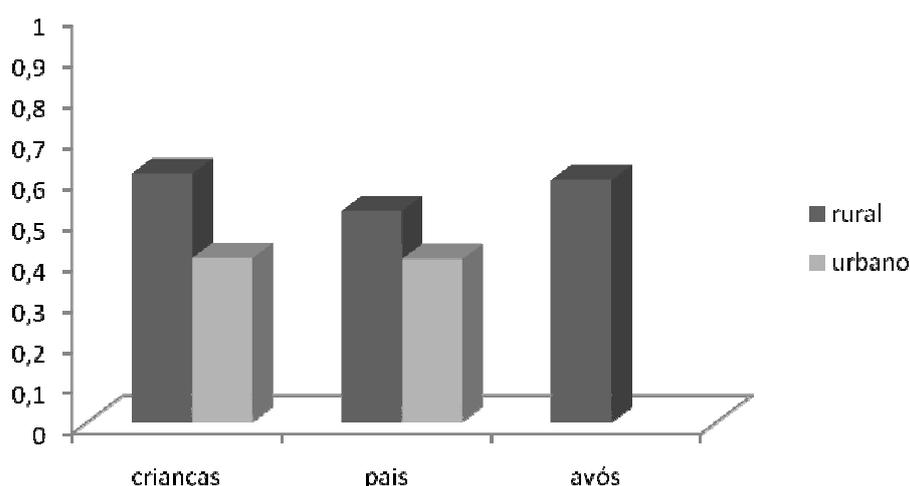
Resultado semelhante foi obtido para as amostras de fala dos informantes adultos, como pode ser visto nos Gráficos 56 e 57 que seguem.

Gráfico 56 – Dessonorização: grupo geracional X zona de localização



Fonte: construído pela pesquisadora

Gráfico 57 – Neutralização: Grupo geracional X zona de localização



Fonte: construído pela pesquisadora

A taxa de aplicação maior nos dois processos para a zona rural, o que também pode ser visualizado nos Gráficos 56 e 57, decorre, possivelmente, do estigma maior relativo a esses processos na zona urbana, que resulta em sua evitação por parte dos falantes. Pode estar relacionado também a uma manutenção da variedade em uso decorrente da rede social mais densa que se verifica entre os informantes da zona rural em relação aos da zona urbana, o que será abordado no último tópico desta discussão.

f) Análise das trocas realizadas na fala dos informantes adultos, pais e avós, e dos informantes infantis: a questão da rede social.

A análise das redes sociais estabelecidas pelos informantes deste estudo, conforme foi explicitado na seção 3.1.2, Capítulo 3, pode contribuir, segundo

Bortoni-Ricardo (2004), para compreender porque a variedade linguística falada na comunidade se conserva, mesmo na zona urbana, que recebe influências da variedade padrão do PB e também de outras variedades dessa mesma língua, que não carregam influências interlinguísticas do HR, questão que se levantou ao longo do trabalho. Isso é possível porque as redes sociais representam os graus cotidianos de contato entre os indivíduos e, entendendo-se como esses contatos se estabelecem, é possível compreender as causas da preservação ou mudança de valores e normas no grupo, inclusive as linguísticas.

A compreensão dos contatos entre indivíduos de uma rede se dá a partir de duas propriedades: a densidade e a multiplicidade, conforme a seção 3.1.2, Capítulo 3. Para verificar essas duas propriedades na comunidade em estudo, considerando-se os grupos da zona rural e urbana, construíram-se os Quadros 25 e 26, que apresentam as relações estabelecidas entre os informantes desta pesquisa, agrupados por geração, toma-se como base o quadro de critérios para o estabelecimento dos graus de relação em rede apresentado por Battisti et al. (2007, p.19) a partir de Blake & Josey (2003).

Quadro 25 – Rede de relações da zona rural

GERAÇÃO	GRAUS DE RELAÇÃO	CRITÉRIOS
avós	primeiro	marido/mulher
		pais/filhos/netos
		colegas de trabalho (esposa e filhos)
	segundo	amigos íntimos (filhos, colegas de trabalhos, cunhados, irmãos)
		vizinhos (filhos, irmãos, cunhados, colegas de trabalho)
pais	primeiro	marido/mulher
		pais/filhos (pais são os vizinhos)
		colegas de trabalho (pais, irmãos, vizinhos, amigos)
		colegas de trabalho
	segundo	amigos íntimos (pais, irmãos e vizinhos)
	terceiro	colegas de trabalho sem interação diária (clientes, no caso dos pais e avós que vem verduras) ⁵⁴
filhos	primeiro	pais/filhos
		netos/avós
		colegas de aula (amigos e vizinhos)
		professoras
	segundo	tios/ primos (vizinhos e amigos íntimos)

Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com o Quadro 25, a geração dos avós da zona rural, considerada na amostra em exame, apresenta uma rede com três ligações de primeiro grau e duas de segundo grau. A rede dos pais contempla quatro ligações de primeiro grau, uma ligação de segundo e uma de terceiro grau. As crianças, por sua vez, estabelecem quatro ligações de primeiro grau e uma ligação de segundo.

A análise do Quadro 25 revela que a rede estabelecida entre os informantes da zona rural, considerando-se as três gerações, é bastante densa e multiplexa. É densa porque os informantes das três gerações estabelecem vínculos com praticamente todos os indivíduos da comunidade. É multiplexa porque os indivíduos mantêm mais de um tipo de relação entre si: os vizinhos são os filhos; os amigos

⁵⁴ Destaca-se que os indivíduos com os quais os informantes da pesquisa estabelecem relações de terceiro grau, para as três gerações, não são informantes desta pesquisa, mas foram elecados para que se possa compreender melhor o funcionamento da rede.

íntimos são os vizinhos que são também os filhos; os colegas de trabalho são os filhos, que são os vizinhos e também amigos íntimos, por exemplo.

A multiplexidade das relações estabelecidas entre os informantes da zona rural pode ser representada como a Figura 2, que mostra as relações estabelecidas entre os informantes da pesquisa, diferenciando os graus. Nessa figura, os quadrados representam as crianças, os triângulos, os pais, e os círculos, os avós. As linhas mais fortes indicam relações de primeiro grau e as mais fracas, as de segundo grau.

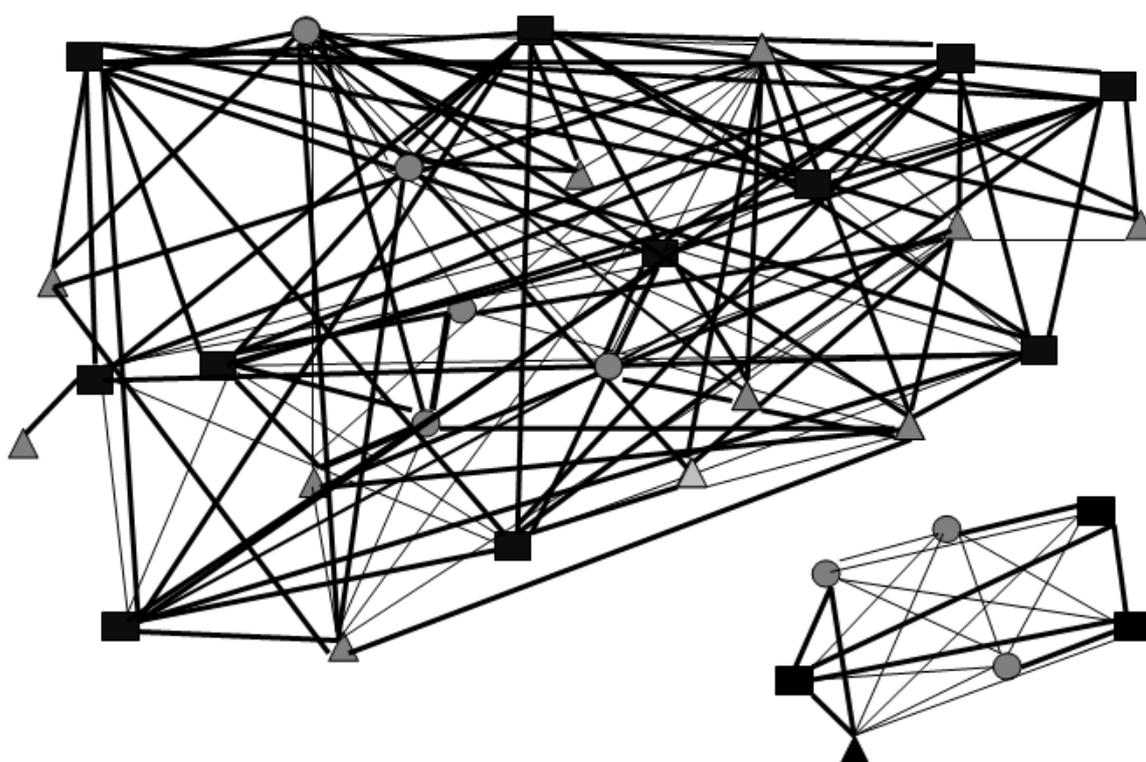


Figura 2 – Redes sociais estabelecidas pelos 35 informantes da zona rural
Fonte: construído pela pesquisadora

A Figura 2 mostra que os informantes da zona rural constituem, na verdade, duas redes sociais, porque residem em três localidades diferentes do município (São José, São Paulo e Fazenda Padre Eterno), sendo que os informantes da localidade de São Paulo (rede menor), em função da distância geográfica existente das outras duas, não interagem com os informantes de São José e Fazenda Padre Eterno. Entre os informantes das localidades de São José e Fazenda Padre Eterno (rede maior), contudo, o conhecimento mútuo é predominante.

Verifica-se também que as duas redes da zona rural são múltiplas, uma vez que os indivíduos partilham mais de um tipo de relação (cada indivíduo da rede

menor estabelece, em média, contato cotidiano com cinco indivíduos integrantes da rede; no caso da rede maior, essa média aumenta para dez contatos). Isso significa que praticamente todos os informantes interagem entre si, uma vez que a rede menor possui sete indivíduos e a maior, dezessete.

A frequência dessas interações pode ser visualizada no Quadro 27 que segue.

Quadro 27 – Frequências das ligações nas redes da zona rural

Grau	Rede da zona rural (São Paulo) 7 informantes	Rede da zona rural (São José e Padre Eterno) 17 informantes
1	16 (42,2%)	126 (71,5%)
2	22 (57,8%)	50 (28,5%)
Total	38 (100%)	176 (100%)

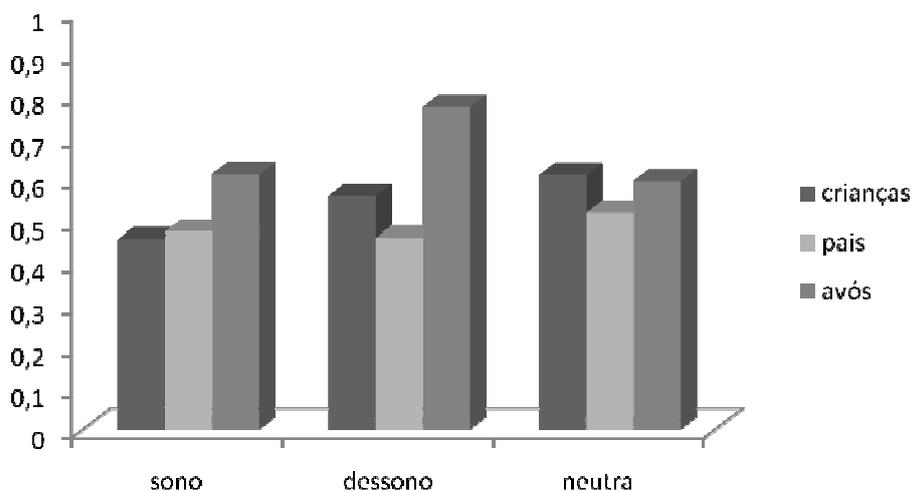
Fonte: construído pela pesquisadora com base em Battisti, Dornelles Filho, Lucas e Bovo (2008)

O Quadro 27 mostra que, na localidade de São Paulo, 42,2% dos contatos são de primeiro grau e 57,8% são de segundo grau. Essa distribuição é um pouco diferente da encontrada para as localidades de São José e Fazenda Padre Eterno, onde 71,5% dos contatos são de primeiro grau e apenas 28,5% são de segundo grau. A diferença nos percentuais para cada tipo de contato não muda, no entanto, os resultados no que tange à preservação da variedade do PB falada nessas comunidades, uma vez que, nas duas localidades, nos dois graus de interação, a preferência é sempre pelo uso do HR. O PB é usado pelas crianças, praticamente só na interação com suas professoras e com os colegas em alguns momentos das aulas e por seus pais nos contatos de 3º grau.

Sendo assim, a homogeneidade de valores e normas, especialmente as linguísticas, parece inevitável. Reflexo disso pode ser visto no Gráfico 58, que mostra as trocas realizadas pelas três gerações da zona rural por tipo de processo⁵⁵.

⁵⁵ Optou-se por não apresentar os resultados para o processo de potencialização por ocorrer somente entre as crianças.

Gráfico 58 – Dados de fala: grupo geracional (zona rural) X tipo de processo



Fonte: construído pela pesquisadora

De acordo com o Gráfico 58, vê-se que, quanto aos três processos presentes nas amostras de fala das três gerações, com exceção do processo de *dessonorização*, que revelou um peso relativo bem maior para os avós (0,772 para os avós; 0,459 para os pais; 0,559 para as crianças), nos demais casos, a diferença entre as taxas de aplicação é menor entre as três gerações.

Ainda no caso da *dessonorização*, verifica-se que somente os pais apresentam peso relativo abaixo de 0,50, o que indica pouco favorecimento para esse grupo de informantes, enquanto as crianças e avós, com peso relativo acima de 0,50, mostram-se mais favoráveis à troca. Isso decorre, possivelmente, do fato de que muitos pais trabalham em uma empresa na zona urbana, onde se fala mais PB e onde esse tipo de troca é estigmatizado por falantes de outras variedades do PB que trabalham na mesma empresa e, geralmente, ocupam posições de chefia. Essa é provavelmente também a causa de os pais produzirem menos neutralizações do que os avós e as crianças.

O processo de *sonorização* é o único entre os estudados que parece estar diminuindo na comunidade, já que, como mostra o Gráfico 58, as crianças e seus pais realizam menos sonorizações do que os avós, e as crianças realizam um pouco menos trocas desse tipo do que seus pais.

Destaca-se ainda que, apesar das indicações de favorecimento para os três processos (com exceção do caso das crianças e de seus pais para o processo de *Sonorização*, e do caso dos pais para o processo de *Dessoronização*), nenhum dos processos revela aplicação absoluta da troca. Isso significa que, se de um lado os

informantes realizam muitas trocas de fonemas, de outro, também produzem esses mesmos fonemas segundo o padrão, paralelamente, sem se darem conta dessa alternância.

Os resultados parecem indicar que não há distinção no que diz respeito ao traço de sonoridade na variedade do PB falada por esse grupo de informantes, da mesma forma como não há distinção entre r-forte e r-fraco, o que se origina, possivelmente do HR, língua na qual, como foi explicitado na seção 1.3, Capítulo 1, raramente ocorrem fonemas vozeados e que possui apenas um rótico, o r-fraco.

Resultado não muito diferente desse verifica-se analisando a rede social estabelecida entre os informantes da zona urbana. No caso desses informantes, considerando-se a quantidade de contatos em proporção aos vínculos que possivelmente poderiam existir na comunidade, como foi discutido na seção 3.2.1, Capítulo 3, formam, também, uma rede densa e multiplexa.

Isso fica mais claro observando-se o Quadro 26, que apresenta os contatos estabelecidos pelas três gerações de informantes da zona urbana.

Quadro 26 – Rede de relações da zona urbana

GERAÇÃO	GRAUS DE RELAÇÃO	CRITÉRIOS
Avós	primeiro	marido/mulher
		pais/filhos/netos (moram na mesma casa)
	segundo	amigos íntimos (são os vizinhos)
		vizinhos (são os amigos íntimos)
terceiro	vizinhos não ⁵⁶ íntimos	
Pais	primeiro	marido/mulher
		pais/filhos (as três gerações moram na mesma casa)
		colegas de trabalho com interação diária
	segundo	amigos íntimos (vizinhos)
		vizinhos íntimos (amigos íntimos)
	terceiro	amigos não íntimos
		vizinhos não íntimos
colegas de trabalho sem interação diária		
filhos	primeiro	avó/netos
		pais/filhos (as três gerações moram na mesma casa)
		colegas de aula
		professoras
	segundo	amigos íntimos (vizinhos)
		vizinhos íntimos (amigos íntimos)
	terceiro	vizinhos não íntimos
colegas de escola sem interação diária		

Fonte: construído pela pesquisadora

O Quadro 26 mostra que a geração dos avós apresenta uma rede com duas ligações de primeiro grau, duas de segundo grau e uma de terceiro grau. A rede dos pais contempla oito ligações: três de primeiro grau, duas de segundo e três de terceiro grau. As crianças, por sua vez, estabelecem também oito ligações: quatro de primeiro grau, duas de segundo e duas de terceiro.

A análise do Quadro 26 revela que a rede estabelecida entre os informantes da zona urbana, considerando-se as três gerações, também é densa e multiplexa. É densa porque os informantes das três gerações estabelecem vínculos com

⁵⁶ Destaca-se que, também nesse caso, os indivíduos com os quais os informantes da pesquisa estabelecem relações de terceiro grau, para as três gerações, não são informantes desta pesquisa, mas foram elencados para que se possa compreender melhor o funcionamento da rede.

praticamente todos os indivíduos da comunidade. É multiplexa porque os indivíduos mantêm mais de um tipo de relação entre si, da mesma forma como ocorre entre os informantes da zona rural.

A multiplexidade das relações estabelecidas entre os informantes da zona urbana é apresentada na Figura 3, que mostra as relações estabelecidas entre os informantes da pesquisa. Nessa figura, os quadrados também representam as crianças, os triângulos, os pais, e os círculos, os avós. As linhas indicam as relações estabelecidas entre os informantes da pesquisa, todas de primeiro grau, para esse grupo.

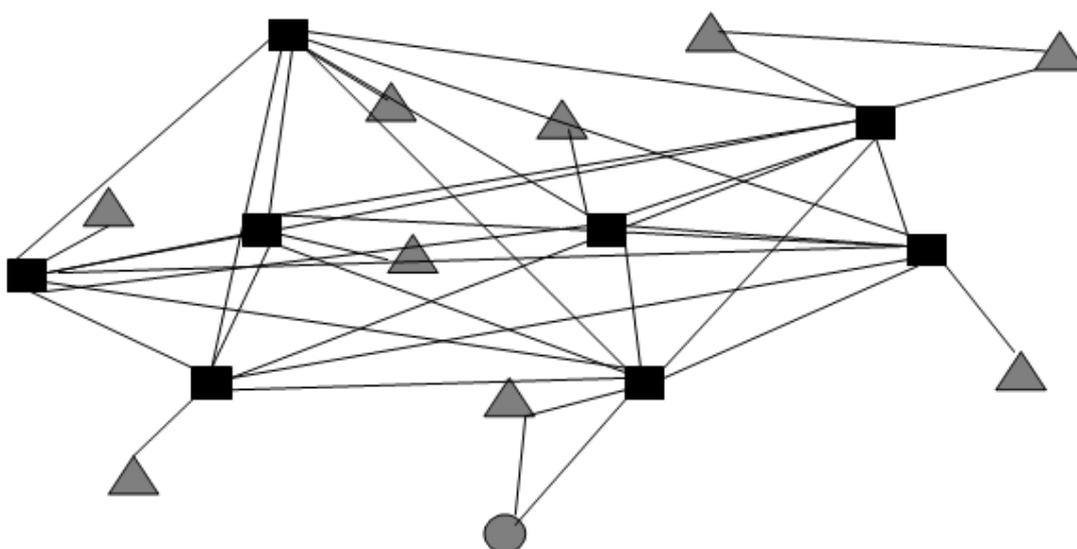


Figura 3 – Rede social estabelecida entre os 18 informantes da zona urbana
Fonte: construído pela pesquisadora

A Figura 3 mostra que a rede social estabelecida entre os informantes da zona urbana também é multiplex, pois, da mesma forma como foi verificado para os informantes da zona rural, os indivíduos da zona urbana partilham mais de um tipo de relação (cada indivíduo da rede estabelece, em média, contato cotidiano com quatro indivíduos integrantes da rede). Isso significa que praticamente todos os informantes interagem entre si, uma vez que a rede possui dezoito indivíduos.

A frequência dessas interações pode ser visualizada no Quadro 28 que segue.

Quadro 28 – Frequências das ligações na rede da zona urbana

Grau	Rede de zona Urbana 18 informantes
1	74 (100%)
2	0
Total	74 (100%)

Fonte: construído pela pesquisadora com base em Battisti, Dornelles Filho, Lucas e Bovo (2008)

O Quadro 28 mostra que, entre os informantes da zona urbana, estabelecem-se somente contatos de primeiro grau. Os contatos de segundo e terceiro graus estabelecidos por esses informantes se dão com integrantes de sua rede social que não foram informantes desta pesquisa.

O que diferencia os diferentes tipos de contatos dos indivíduos da rede da zona urbana é a língua usada na interação, pois, enquanto nos contatos de primeiro grau é usado o HR, nos de segundo grau, verifica-se uma alternância entre o HR e o PB e, nos de terceiro grau, prevalece o PB.

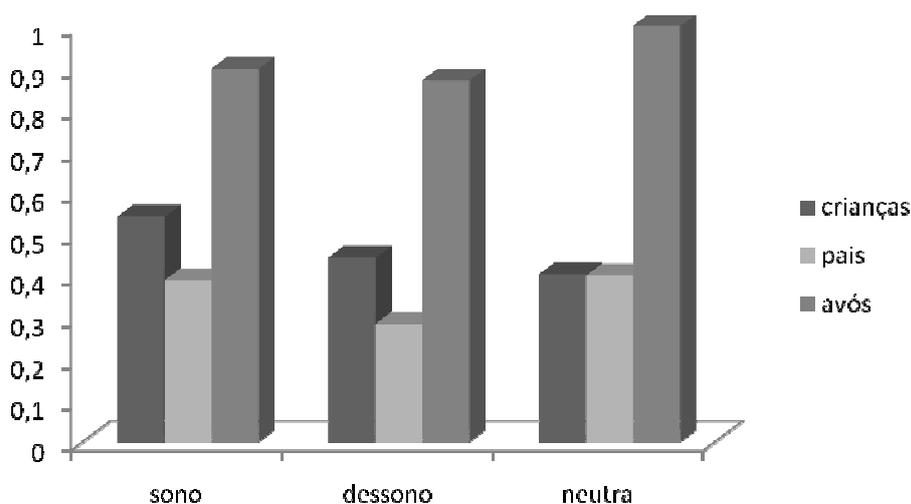
Contudo, como o HR ainda é bastante usado na comunidade e como os laços de amizade entre os habitantes são muito fortes, apesar de se tratar de uma comunidade urbana e que não vive isolada geograficamente, verifica-se, também, entre esses informantes, certa homogeneidade de valores e normas, inclusive linguísticas. Dessa forma, a variedade do PB falada na região, com influências interlinguísticas do HR, é preservada, independentemente de se tratar de uma variedade desprestigiada na perspectiva de moradores de outras regiões, na medida em que os informantes das três gerações continuam *sonorizando*, *dessonorizando* e *neutralizando* fonemas do PB. Isso decorre, possivelmente, das características germânicas da população, que sente muito orgulho de suas tradições e procura mantê-las.

Apesar da resistência, verifica-se, entretanto, aos poucos, algumas mudanças no PB falado na zona urbana, como pode ser visto no Gráfico 59 que segue, que mostra um comparativo das trocas realizadas pelas três gerações de informantes da zona urbana por tipo de processo.

Essas mudanças originam-se, provavelmente, da interação dos habitantes com falantes de outras variedades do PB, principalmente turistas e migrantes, que

fixam residência em Morro Reuter/RS em busca de um lugar mais tranquilo para viver. Outra causa para a mudança linguística na região pode decorrer do fato de muitas pessoas, especialmente os jovens, frequentarem curso superior na região metropolitana, onde *dessonorizações* e *neutralizações* são estigmatizadas, o que leva os falantes do PB de Morro Reuter a evitarem esse tipo de troca, para serem aceitos em suas novas redes sociais.

Gráfico 59 – Dados de fala: grupo geracional (zona urbana) X tipo de processo



Fonte: construído pela pesquisadora

O Gráfico 59 indica que, quanto aos três processos presentes nas amostras de fala das três gerações, com exceção do processo de *neutralização*, que revelou um peso relativo bastante semelhante para as crianças e para os pais (0,403 para as crianças e 0,400 para os pais) e aplicação categórica da neutralização para os avós, nos outros dois processos, verifica-se que são sempre os avós que realizam mais trocas e os pais são os que realizam menos.

Embora o resultado obtido para os avós tenha de ser visto com ressalvas, já que a categoria é formada por uma só informante, que fala muito pouco o PB, conforme a seção 4.3, Capítulo 4, o fato de os pais terem obtido taxas de aplicação menores pode estar relacionado a pressões do mercado de trabalho e também ao fato de muitos deles estarem frequentando cursos superiores onde trocas desse tipo provocam estranhamento. Isso pode ser confirmado, de certa forma, pela taxa de aplicação menor para os processos de *sonorização* e *dessonorização* por parte dos pais em relação ao processo de *neutralização*, porque a *sonorização* e a *dessonorização*, conforme já comentado, são mais estigmatizadas do que a

neutralização entre falantes de variedades diferentes do PB, o que faz com os informantes de Morro Reuter procurem evitar mais esses processos.

Chama a atenção, contudo, também para a amostra de fala dos informantes da zona urbana, o fato de terem sido verificadas trocas para os três processos nas três gerações, de forma que esses informantes, assim como os informantes da zona rural, produzem os mesmos fonemas ora com troca ora sem troca, paralelamente. Logo, parece não haver, também para os informantes da zona urbana, distinção de fonemas quanto à sonoridade na variedade do PB falada por eles, da mesma forma como não parecem distinguir entre o r-forte e o r-fraco, possivelmente, em decorrência de influências do HR no PB, como já foi sugerido na discussão relativa à fala dos informantes da zona rural.

O fato de as taxas de aplicação serem, em geral, menores para os informantes da zona urbana em relação aos da zona rural, especialmente para a geração dos pais e das crianças, parece indicar que, lentamente, a variedade falada na região esteja sofrendo mudanças em direção à variedade padrão, o que permite sugerir que o contato maior com outras variedades do PB, que decorre da urbanização e da busca pelo conhecimento, poderá promover alterações importantes na variedade do PB falada em Morro Reuter/RS, de forma a reduzir ou até eliminar, no futuro, as influências do HR no PB.

Encerra-se, dessa forma, a discussão relativa à apresentação dos resultados obtidos para esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As influências interlinguísticas que envolvem consoantes oclusivas, fricativas e róticas do HR na fala e escrita em PB de crianças bilíngues, em fase de aquisição da escrita, falantes do HR e do PB, das zonas rural e urbana da cidade de Morro Reuter/RS, são o tema desta pesquisa, do qual decorrem duas questões: (I) a criança em fase de aquisição da escrita apoia-se em sua própria fala ao escrever? (II) o bilinguismo é a única causa para as trocas ortográficas verificadas entre crianças bilíngues?

Apresentam-se, a seguir, as conclusões que a discussão do tema ao longo dos capítulos permite atingir.

A análise das amostras de fala e de escrita das crianças bilíngues aponta que crianças em fase de aquisição buscam apoio na oralidade em seu processo de construção da escrita, uma vez que as alterações fonético-fonológicas relativas aos processos de *sonorização*, *dessonorização*, *neutralização* e *potencialização* presentes na fala dos informantes bilíngues aparecem também em sua escrita.

Apesar de os processos de trocas serem os mesmos nas duas modalidades da língua, verificou-se que os percentuais foram superiores na escrita e que as trocas não ocorreram nas mesmas palavras, isto é, as palavras produzidas com trocas na fala não foram as mesmas em que se verificaram trocas na escrita, comparando-se os resultados por informante. Além disso, foram verificadas também trocas relativas a esses processos na amostra de escrita das crianças monolíngues de Novo Hamburgo/RS, Grupo Controle deste estudo, as quais não fazem trocas na fala, fenômeno este já verificado por Zorzi (1998) e Cristofolini (2011), em estudos realizados com crianças monolíngues. Esse resultado corrobora a proposta de Abaurre (1999), segundo a qual nem sempre a escrita da criança representa exclusivamente a forma como ela fala, pois pode refletir também a forma como ela pensa sobre a estrutura da língua que fala e sobre sua forma de representação na escrita, de modo que suas concepções de escrita vão muito além da simples transposição da fala para a escrita.

A autonomia da modalidade escrita com relação à modalidade oral, mas com interações entre os fatos da oralidade e as formas assumidas pela escrita em certas circunstâncias, proposta por Abaurre (1999, p.173), parece ficar clara

observando-se os resultados da análise das amostras de fala e escrita das crianças bilíngues e da amostra de escrita das crianças monolíngues por tipo de processo latente.

As trocas motivadas por *sonorização* na fala das crianças bilíngues, processo menos frequente, parecem decorrer de certa insegurança por parte dessas crianças com relação ao fonema a ser usado: vozeado ou desvozeado. No que tange à escrita, como o processo foi verificado tanto na amostra de escrita das crianças bilíngues como na das monolíngues, pode-se inferir que as trocas possam ser motivadas também por dúvidas relativas ao grafema a ser utilizado, em função da semelhança entre a forma de algumas letras que representam fonemas que se distinguem somente pelo traço de sonoridade, como é o caso, por exemplo, das letras ‘p’ e ‘b’. A frequência de trocas um pouco maior na escrita por parte das crianças bilíngues em relação às monolíngues deixa margem, contudo, para que a pesquisadora acredite que possa haver certa influência da fala sobre a escrita.

Tal influência é percebida também nas trocas motivadas por *dessonorização*, cujo percentual na escrita também foi maior na amostra referente às crianças bilíngues em relação às monolíngues. Além disso, a *dessonorização* foi verificada também na amostra de fala das crianças bilíngues, motivada, nesse caso, possivelmente, por influências interlinguísticas do HR no PB, uma vez que, no HR, a ocorrência de fonemas vozeados é pouco frequente, de forma que esses falantes podem estar transferindo a frequência de uso maior de fonemas desvozeados para sua produção oral em PB e, conseqüentemente, para sua escrita. No caso da escrita, entretanto, cabe destacar que a *dessonorização*, segundo Cagliari (2001), que foi referendado por Zorzi (1998), Gewehr-Borella (2010) e Cristofolini (2011), pode decorrer da “escrita em silêncio”, que tende a conduzir os aprendizes a dessonorizar fonemas sonoros devido ao sussurro das palavras.

No que tange à *neutralização*, a influência do HR, que contempla em seu sistema fonológico somente o r-fraco, sobre o PB na fala das crianças bilíngues parece evidente. Isso porque esse fenômeno, que é o mais frequente, ocorre na fala de todos os informantes bilíngues: crianças, adultos e idosos, residentes na zona rural e na zona urbana. A transferência da *neutralização* da fala para a escrita, contudo, é discutível, uma vez que o percentual de trocas motivadas por *neutralização* foi praticamente idêntico nas amostras de escrita dos dois grupos de crianças investigadas: as bilíngues e as monolíngues. Dessa forma, é provável que

esse tipo de troca, na escrita, decorra da dificuldade relacionada ao uso das diferentes representações do *erre*, 'r' ou 'rr', entre vogais.

Já a *potencialização*, processo pouco frequente, possivelmente decorra, tanto na fala quanto na escrita, da insegurança das crianças com relação ao uso do rótico, as quais, na tentativa de não errar, acabam utilizando 'rr' em lugar de 'r'. Essa hipótese é corroborada pelo fato de esse fenômeno ter sido verificado também na amostra de escrita das crianças monolíngues.

Diante desse quadro, esta pesquisa indica que trocas ortográficas produzidas por crianças em fase de aquisição da escrita podem decorrer do apoio em sua própria fala, mas estão relacionadas também às estratégias que as crianças utilizam para apropriar-se da escrita, pois, de acordo com Lemle (1982), Kato (1990), Cagliari (2001) e Faraco (2012), não há uma relação biunívoca entre os símbolos gráficos da escrita do PB e os sons da fala, de forma que não basta que a criança domine a relação grafema-fonema para apropriar-se da escrita alfabética. Responde-se, dessa forma, a primeira questão de pesquisa.

Sendo assim, em resposta à segunda pergunta, é possível concluir também que o bilinguismo não é a única causa para os 'erros' ortográficos de crianças bilíngues nem a principal. Além disso, dessa forma, desmistifica-se, em parte, a crença de que crianças que apresentam erros de escrita possuem dificuldades de aprendizagem ou são incapazes de aprender a ler e a escrever porque falar o HR atrapalha a aprendizagem do PB.

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores, para alfabetizar e levar as crianças a uma aprendizagem adequada, conheçam profundamente as relações entre fala e escrita, mas também o sistema ortográfico do PB, como propõe Faraco (1992), já que, de acordo com Zorzi (1998), conhecer a natureza das trocas na fala e os erros de ortografia, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, porque fornece pistas sobre o estágio em que a criança se encontra em seu processo de aquisição da escrita.

No que tange ao objetivo principal deste trabalho, que consistiu em investigar as trocas de consoantes oclusivas, fricativas e róticas, com o intuito de identificar, na fala e na escrita de crianças bilíngues (falantes do HR e do PB), os processos de **sonorização**, **dessonorização**, **neutralização** e **potencialização**, a análise desenvolvida neste estudo aponta que o processo mais frequente, tanto na fala quanto na escrita, foi a *neutralização* do rótico. Em segundo lugar, também nas

duas modalidades da língua, houve mais *dessororização*, cuja taxa de aplicação foi bem inferior em comparação ao processo de *neutralização*. Isso se deve, possivelmente, de acordo com Schneider (2007), ao fato de a *dessororização* ser mais estigmatizada do que a troca entre róticos, que praticamente não é percebida pelos falantes nem pela comunidade em que estão inseridos. A frequência menor da *sonorização*, da mesma forma como ocorre com a *dessororização*, possivelmente, está também relacionada ao estigma que envolve esse processo. A *potencialização*, por sua vez, é um processo também pouco frequente que decorre, provavelmente, de uma hipercorreção, isto é, as crianças, na tentativa de não errarem, trocam o r-fraco intervocálico pelo r-forte.

Quanto aos contextos linguísticos que condicionam as trocas de fonemas e grafemas, os resultados da pesquisa indicam que, para o grupo de crianças bilíngues investigado,

- a *sonorização*, embora seja um processo muito pouco frequente, como já foi mencionado, quando aparece na fala, ocorre, preferencialmente, em início de palavra e na posição pré-tônica; na escrita, ocorre mais em meio de palavra, na posição pré-tônica e em segmento fricativo;
- a *dessororização*, na fala, ocorre mais em início de palavra e em segmento oclusivo; na escrita, é mais frequente também em segmentos oclusivos;
- a *neutralização*, na fala, não revelou nenhum dos condicionamentos linguísticos investigados como relevante para a troca; na escrita, contudo, ocorre mais na posição tônica;
- a *potencialização*, na fala, ocorre mais frequentemente em sílaba tônica; na escrita, ocorre mais na posição pré-tônica.

Dessa forma, conclui-se que os condicionamentos linguísticos são diferentes tanto para cada um dos processos em análise quanto para as duas modalidades da língua.

No que diz respeito à influência do tempo de escolaridade, do sexo e da zona de moradia dos informantes investigados para esta pesquisa, cabe destacar que,

- na amostra de fala das crianças bilíngues, a variável *Escolaridade* só se mostrou relevante para o processo de *neutralização* e, nesse caso, não confirmou a hipótese inicial de que as trocas diminuiriam com o avanço da escolaridade, pois a

maior incidência de trocas foi verificada entre as crianças do 3º ano, seguidas pelas do 1º ano e pelas do 2º ano; na amostra de escrita, essa variável foi selecionada em dois processos (*dessonorização* e *neutralização*). Nesse caso, a princípio, também não se confirmou a hipótese inicial, construída a partir de Carraher (1985), Perfetti (1997), Zorzi (1998), Cagliari (2002) e Moraes (2005), os quais verificaram que trocas de grafemas diminuem com o avanço da escolarização, uma vez que as crianças do 2º ano realizaram mais trocas do que as do 1º ano; no entanto, considerando-se que (i) apenas algumas crianças do 1º ano estavam alfabetizadas e (ii) essas crianças escreveram somente algumas das palavras ditadas, possivelmente aquelas cuja grafia tinham “memorizado”, diferentemente das crianças do 2º e do 3º ano, que redigiram todas as palavras, poder-se-ia concluir que a hipótese inicial foi confirmada, porque as crianças do 3º ano realizaram menos trocas do que as do 2º ano;

- no que se refere à variável *Sexo*, a hipótese estabelecida na introdução a partir dos estudos de Lasch, Mota e Cielo (2008) e de Andrezza-Balestrin (2007), segundo as quais as meninas bilíngues apresentam maior habilidade na realização de tarefas de consciência fonêmica do que os meninos, o que levaria a crer que realizassem menos trocas, não se confirmou, pois, na fala, no único processo para o qual essa variável foi selecionada (*neutralização*), as meninas obtiveram um índice de trocas superior ao dos meninos; resultado semelhante foi obtido para a mostra de escrita, pois o sexo feminino também realizou mais trocas nos dois processos em que a variável foi selecionada como estatisticamente relevante (*dessonorização* e *neutralização*);

- no que tange à variável *Zona de Localização*, a hipótese construída a partir de Spessato (2001) e Gewehr-Borella (2010), segundo as quais os informantes da zona rural são mais propícios às trocas, foi confirmada, porque, na fala, amostra em que essa variável foi selecionada, os informantes da zona rural sempre realizaram mais trocas do que os da zona urbana; o mesmo foi verificado na amostra de escrita, em que os informantes da zona rural também realizaram mais trocas do que os da zona urbana nos dois processos para os quais a variável foi selecionada como relevante.

Além disso, foi possível verificar, ainda, por meio deste trabalho, que as redes sociais estabelecidas pelas crianças são relevantes para a compreensão do fenômeno das trocas, porque, por meio da análise das redes, verificou-se que, na

fala, são os informantes da zona rural, cujas redes são mais densas e multiplexas, os quais realizaram mais trocas, enquanto os informantes da zona urbana, cuja rede é um pouco mais frouxa e um pouco menos multiplexa, realizaram menos trocas. Essa análise possibilitou verificar também que os condicionadores linguísticos e sociais são praticamente os mesmos para as três gerações nos dois processos de trocas mais relevantes: a *neutralização* e a *dessorização*.

A análise do processo de *neutralização*, por exemplo, revelou que, nas três gerações, as mulheres foram as que realizaram mais trocas. No que se refere à variável *Zona de Localização*, não houve, contudo, essa consonância, pois, entre os informantes infantis e adultos, foram os residentes na zona rural que realizaram mais trocas, enquanto, entre os idosos, o percentual de trocas foi superior para os informantes da zona urbana. Esse resultado, todavia, deve ser visto com cautela, uma vez que a amostra da zona urbana foi constituída por dados de apenas uma informante.

Na análise do processo de *dessorização*, verificou-se resultado semelhante ao verificado para o processo de *neutralização* no que tange à variável *Zona de Localização*, uma vez que crianças e pais da zona rural realizaram mais *dessorizações*, enquanto, na amostra dos idosos, as trocas foram mais frequentes entre os informantes da zona urbana. Destaca-se que, no que diz respeito aos condicionadores linguísticos, estes foram os mesmos, nesse processo, para as três gerações: início de palavra e segmento oclusivo.

Da análise das redes sociais, pode-se depreender, em suma, que a taxa maior de aplicação das trocas por parte dos informantes da zona rural está relacionada, possivelmente, à constituição de sua rede social, que é bastante densa e multiplexa, o que contribui para a manutenção do vernáculo local, carregado de influências interlinguísticas do HR. Tal manutenção deve-se, possivelmente, também ao fato de os informantes dessa comunidade interagirem menos com outras variedades do PB e, até mesmo, com a variedade padrão do PB do que os informantes da zona urbana, que tentam evitar a produção das trocas em função do estigma que essas trocas carregam.

Isso se comprova na medida em que são as mulheres, principalmente as idosas da zona rural, que realizam mais trocas, pois são elas que menos interagem com outras variedades do PB. Quanto ao público infantil, são também as meninas da zona rural que realizam mais trocas, o que resulta, provavelmente, do fato de

passarem muito tempo com suas avós, que são o grupo de informantes que realiza mais trocas.

A constituição da rede social é, provavelmente, também a causa da manutenção das trocas entre os informantes da zona urbana, uma vez que sua rede se mostra densa e multiplexa semelhantemente a dos informantes da zona rural. Dessa forma, apesar da interação maior dos informantes da zona urbana com outras variedades do PB e com a forma padrão da língua, a resistência a pressões linguísticas e sociais de outros grupos se mantém em função da homogeneidade da rede.

No que tange aos processos fonológicos investigados, verificou-se que três dos processos ocorreram na fala das três gerações, a saber, a *sonorização*, a *dessoronização* e *neutralização*, os quais resultam, possivelmente, de influências interlinguísticas do HR no PB, porque o traço de sonoridade parece não exercer papel importante no HR e também porque o r-forte não existe nesse idioma, o que pode estar sendo transferido para a fala dos informantes em PB.

Já o processo de potencialização foi verificado somente na amostra de fala das crianças, o que leva a crer que esse fenômeno decorra da hipercorreção, ou seja, do fato de as crianças, na tentativa de não “errar” a produção do rótico, acabem, por vezes, potencializando-o.

A comparação entre os resultados obtidos para as amostras de fala e escrita das crianças bilíngues mostrou que, em geral, não há consonância entre os condicionadores linguísticos e sociais para as duas modalidades da língua. Isso porque, das três variáveis linguísticas analisadas para cada processo, houve consonância em apenas duas variáveis em dois processos: a variável *Tonicidade*, que revelou a sílaba pré-tônica como condicionadora para a sonorização, e a variável *Classe de Segmento*, que revelou o segmento oclusivo como condicionador para o processo de *dessoronização*. Quanto às variáveis sociais, a consonância foi verificada somente para a variável *Sexo*, segundo a qual são as meninas as quais realizam mais *neutralizações*.

Esses resultados mostram que, apesar de os processos fonético-fonológicos de trocas verificados nas duas modalidades da língua serem os mesmos, os fatores que condicionam as trocas são diferentes, o que revela que as trocas possuem motivações diferentes para a fala e a para a escrita. Sendo assim, não se pode

afirmar que todas as trocas na escrita das crianças bilíngues resultem da influência do HR.

Essa assertiva parece ser confirmada pelo fato de esses mesmos processos fonológicos terem sido verificados também na amostra de escrita das crianças monolíngues, principalmente no que diz respeito à *neutralização* do rótico, cujo percentual de trocas foi alto e bastante semelhante para os dois grupos de informantes. Dessa forma, apenas as trocas motivadas por *sonorização* e *dessonorização* parecem resultar de alguma influência do HR, já que, nesses casos, o percentual de trocas das crianças bilíngues foi bem superior ao verificado entre as monolíngues.

Discutidos todos esses aspectos, verifica-se que o estudo referente às redes sociais, com o objetivo de compreender melhor as causas da manutenção da variedade linguística do PB com influências do HR, especialmente na zona urbana, poderia ser aprofundado por meio da ampliação do número de informantes adultos da rede. O pequeno número de informantes adultos da zona urbana, principalmente de idosos, constituiu um limitador desta pesquisa.

Os resultados apresentados poderiam ter sido ampliados também por meio do levantamento de dados da produção oral em HR dos informantes, o que possibilitaria a verificação da existência de trocas consonantais nesse idioma de forma semelhante ao que acontece no PB.

Por fim, entende-se que este trabalho buscou contribuir não somente para aprofundar as reflexões sobre a aquisição da escrita de crianças bilíngues, mas também com a incansável tarefa de preservação do HR nas comunidades onde ainda é usado, tanto no seio familiar como em relações sociais. Além disso, buscou atender também a um anseio da pesquisadora, a qual também é bilíngue (HR-PB), que, por neutralizar o rótico em PB, muitas vezes evitou produzir palavras com *erre* para evitar o estigma e que, como professora de Língua Alemã, sempre esteve engajada na luta pela preservação do HR e pelo ensino da língua alemã como segunda língua na Educação Básica, e, como professora de Língua Portuguesa em um Curso de Letras, pretende, de alguma forma, contribuir para minimizar o preconceito linguístico que ainda existe, inclusive, entre estudantes de nível superior.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) **Aquisição de linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**, São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

ABUTALEBI, J., CAPPA, S. F., & PERANI, D. The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging. **Bilingualism**, 4, 2001, 179-190.

ABRAMSON, A. S. & LISKER. Cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements, **Word**, 20, 1964, 384-422.

ALTENHOFEN, C. V. As línguas de imigração em contato com o português no Brasil. In: **Encontro Internacional de Investigadores em Política Linguística**. (3.: Córdoba: 2007) In: Actas... Córdoba: Prosecretaría de Relaciones Internacionales; Universidad Nacional de Córdoba; Núcleo Educación para la Integración / Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), 2007. p. 73-78.

ALTENHOFEN, C. V. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul**: Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996.

_____. O estudo de línguas de imigrantes no Brasil. O exemplo do Hunsrückisch no Rio Grande do Sul. **Cadernos do Instituto de Letras da UFRGS**, Porto Alegre, n. 18, p. 17 – 26, 1997.

ALTENHOFEN, C.V. et al. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 2, novembro, 2007, 73-87. Disponível em www.revistacontingentia.com acesso em 12.07.2012.

ANDREAZZA-BALESTRIN, C. **Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo, na infância** [dissertação]. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria; 2007.

BARBOSA, J. Moraes. Les voyelles nasales portugaises: interprétation phonologique. In: **Proceedings of the Fourth International Congress of Phonetic Sciences**. (Helsinki 1961). The Hague: Mouton, 1962.

BARNES, J.A. Class and committees in a Norwegian Island Parish. **Human Relations**, 7: 39-58, 1954.

BARRERA, S.D.; MALUF, M.R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BATTISTI, E.; DORNELES FILHO, A. A.; LUCAS, J. I. P.; BOVO, N. M. P. Palatalização das oclusivas alveolares e a rede social dos informantes. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v.5, p. 01-29, 2007.

BEST, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 171-204.

BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BLAKE, R.; JOSEY, M. The /ay/ diphthong in Martha's Vineyard community: what can we say 40 years after Labov? **Language in Society**, n. 32, v.4, p.451-485, 2003.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Hold, Rinehart and Wiston, 1979.

BONET, E. & MASCARÓ, J. **On the representation of contrasting rhotics**. Unpublished ms. Universidade Autônoma de Barcelona, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRADLEY, L. & Bryant, P.E. Categorising sounds and learning to read- A casual connection. **Nature**, 301, 1983, 419-421.

BRITTO, D. B. O.; CASTRO, C. D. ; GOUVÊA, F. G. ; SILVEIRA, O. S. A Importância da Consciência Fonológica no Processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol**, v., p., 2006.

BRITO, K. S. **Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: a influência da língua precedente**. Curitiba. Paraná. Brasil. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, 2007.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BYALISTOK, E., CRAIK, F. I., GRADY, C., CHAU, W., ISHII, R., GUNJI, A., et al. Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. **Neuroimage**, 24, 1, 2005, 40-49.

BYALISTOK, E. Cognitive effects of bilingualism: how linguistic experience leads to cognitive change. *Int. J. Bilingual Education Bilingualism*. 10 (3), 2007, 210-224.

BYRNE, B. E FIELDING-BARNSLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in child's acquisition of the alphabetic principle. In **Journal of Educational Psychology**, 81 (3), pp. 313-321, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. Leitura e Escrita na vida e na escola. **Revista Leitura**: Teoria e prática. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 1993.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e a Fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 34.

CARDOSO-MARTINS, C. & BATISTA, A.C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 18(3), 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], 2008, vol.24, n.3, pp. 279-286.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, v.76, p.41-49, 1991.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência ortografia em português. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, 1985, Vol. 1 (3), 269-285.

_____. **Alfabetização pobreza**: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Org). **Alfabetização — dilemas da prática**. (s.l.): Dois Pontos, 1986, p. 47-95.

_____. Literacy in a literate society: understanding reading failure in Brazil. In: WAGNER, D. (org.) **The future of literacy in a changing world**. Oxford: Pergamon, p. 95-110, 1987.

_____. **Explorações sobre o desenvolvimento da Ortografia em português**. Em Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

Chen ES. Language convergence and bilingual acquisition: the case of conditional constructions. **Ann Rev Lang Acquis**. 2004; 3(1):89-137.

CHOMSKY, N. & M. HALLE. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.

CIELO, C. A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. Dissertação de Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

CLEMENTS, G. N. The role of the sonority cycle in core syllabification. In: KINGSTON, J;BECKMAN, M. (orgs) **Papers in Laboratory Phonology I**. Cambridge: CUP, 1990.

CLYNE, M. **Transference and triggering** – observations on the language assimilation of postwar german – speaking migrants in Australia, The Hague Martinus Nijhoff, 1967.

COIMBRA, M. A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. **Letras de Hoje**, v.32, n. 4, p. 61-79, 1997.

CONSONI, F., FERREIRA NETTO, W. A tonicidade como influenciadora da variação entre consoantes surdas e sonoras na escrita de crianças no processo de alfabetização. In: **L Seminário do GEL**, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.fllch.usp.br/dlcv/lport/pdf/WFNetto_Fono02.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

COSTA, A.C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Porto Alegre: PUCRS. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

CRISTOFOLINI, C. Trocas ortográficas relativas à sonoridade na escrita infantil. In: **Work pap. Linguíst.**, 12(1): 11-25, Florianópolis, jan.jun,2011.

DAMKE, C. **As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português**. 1988. 359 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

_____. **Línguas em contato: o caso do alemão x português**. EDUNIOESTE, Cascavel, 2006.

_____. **Variação Linguística e a construção do sujeito**. Revista da JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Marechal Candido Rondon, n.1, 1998.

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 7-31.

EHRI, L. C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. **SSR8** 11/27/2004. Disponível em: <<http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Ehri.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro de 2012.

ELLIS, N. C. The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. **Modern Language Journal**, v. 92, n. 2. P. 232 – 49, 2008.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Linguística Histórica**. São Paulo: Ática. 1991.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FLEGE, J.E. Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. **Journal of the Acoustical Society of America**. 89:1, 395-411, 1991.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortes e Editores Associados, 1989.

_____. Literacy development: Psychogenesis. Em Y. M. Goodman (Org.), **How children construct literacy: Piagetian perspectives** (pp. 12-25). Newark: International Reading Association. 1990.

FISHMAN, J.A. The relationship between micro-and-macrosociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. In: **Pride**, J.B. e Holmes, J.(orgs.), 1971.

FLEGE & W. PORT. Cross- linguistic phonetic interference: Arabic to English. **Language and Speech**, 24: 125-146, 1981.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 38, n. 2, p. 155-70, jun., 2003.

_____. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre, Artmed, 2004. P.179-192.

FRISCH, S.A.; WRIGHT, R. The phonetics of phonological speech errors: an acoustic analysis of slips of the tongue. **Journal of Phonetics** 30.139-162, 2002.

GEWEHR-BORELLA, S. **A influência da fala bilíngue hunsrückisch-português brasileiro na escrita de crianças brasileiras em séries iniciais**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, Pelotas, 2010.

GEWEHR-BORELLA; ZIMMER, M. C.. A influência do dialeto alemão Hunsrückish na aquisição da escrita do PB entre participantes bilíngues.. In: VI **Congresso**

Internacional da Abralin, 2009, João Pessoa. VI Congresso Internacional da Abralin. João Pessoa: Ideia, 2009.

GOSWANI, U. & BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hove: Lawrence Erlbaum, 1990.

GREEN, D. W. Mental control of the bilingual lexico- semantic system. **Bilingualism. Language and Cognition**, 1, 1998, 67-81.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

_____. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 6, p. 467-477, 1985.

_____. The bilingual individual. **Interpreting**, 2(1/2), 1997, 163-187.

HAASE, V. **Consciência fonêmica e neuromaturação**. Dissertação (Mestrado em Letras) PUCRS, Porto Alegre, 1990.

HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HAUGEN, E. **Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide**, Alabama, 1956.

HESELWOOD, B. & MCCHRYSTAL, L. Gender, accent features and voicing in Panjabi-English bilingual children. In: D. Nelson & P. Foulkes (Eds.) **Leeds working papers in Linguistics and Phonetics**, 8, 2000.

HERNANDORENA, C. A aquisição de segmentos em Português e o pé métrico. In: Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 36, nº3. 2001.

HEYE, Jürgen. Línguas em contato: considerações sobre bilinguismo e bilinguagem. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. **Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

INGRAM, D. **Phonological disability in children**. London: Edward Arnold, 1976.

_____. **First language acquisition.** Method, description and explanation. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JAKOBSON, R. FANT, G. & HALLE, M. **Preliminaries to Speech Analysis.** Cambridge: MIT Press, 1952.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. **Fundamentos del Lenguaje.** Madrid: Ciencia Nueva, 1956.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita.** Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

KENT, R. D.; READ, C. **The Acoustic Analysis of Speech.** San Diego, CA: Singular Publishers, 1992.

KREUTZ, Lúcio. **O Professor Paroquial – Magistério e Imigração Alemã.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 1991.

KUHL, P. K.; ANDRUSKI, J. E.; CHISTOVICH, I. A.; CHISTOVICH, L. A.; KOZHEVNIKOVA, E. V.; RYSKINA, V. L.; STOLYAROVA, E. I.; SUNDBERG, U.; LACERDA, F. Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. **Science**, v. 277, p. 684-686, 1997.

KUHL, P. K. Early linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception. **Journal of Phonetics**, v. 21, p. 125-139, 1993.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LADO, Robert. **Introdução à linguística aplicada.** Petrópolis: Vozes, 1971.

LASCH, S. S., MOTA H. B., CIELO C. A. **Consciência fonológica:** o desempenho de meninos e meninas bilíngues e monolíngues. Rev. CEFAC, São Paulo, 2008.

LAUFER, B. The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. In COOK, V. J. **Effects of the second language on the first.** Grã-Bretanha: Cromwell Press Ltd., 2003. cap. 2, p. 19 – 31.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1982.

LOIZOU, M.; STUART, M. Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five year- olds. *J Res Read.* 2003; 26(1): 3-18. 28. **Conselho Federal de Fonoaudiologia.** CFFa -Resolução 274. Brasília/DF; 2001.

MACKEY, W.F. The description of bilingualism. In: Wei, LI (ed). **The Bilingualism Reader.** 5a. ed. London and New York: Routledge, 2006.

MACWHINNEY, B. The gradual evolution of language. In B. Malle & T. Givón (Eds.), **The evolution of language** (pp. 233-264). Philadelphia: Benjamins, 2002.

_____. Emergent fossilization. In: HAN, Z.; ODLIN, T. (Eds.). **Perspectives on fossilization.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006, p. 134-156.

MADDIESON, I. **Patterns of sounds.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MAJOR, R.C. English voiceless stop production by speakers of Brazilian Portuguese. **Journal of Phonetics.** 15, 197-202, 1987.

MARGOTTI, F. W. **Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil.** Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2004.

MARTINET, A. **Conceitos fundamentais da linguística.** Lisboa: Editorial Presença, 1976.

MARTINS, C. **Línguas em contacto – “saber sobre” o que as distingue.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.

MATTOSO CÂMARA JR. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

_____. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Rio de Janeiro: Organização Simões, 1977.

_____. **História e estrutura da língua portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

_____. **Problemas de linguística descritiva.** Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

MATZENAUER, C. L.; MIRANDA, A. R. M., **Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia**. Cadernos de Educação. Pelotas: janeiro/abril 2010, 359 - 405. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n35/13.pdf>> acesso em 10 de outubro de 2012.

MCLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. Univesity of California, Santa Cruz, 1978.

MENEZES, G. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. Porto Alegre: PUCRS. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MENEZES, G. R. C. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MEZZOMO, Carolina Lisbôa; MOTA, Helena Bolli and DIAS, Roberta Freitas. Desvio fonológico: aspectos sobre produção, percepção e escrita. **Rev. soc. bras. fonaudiol.** [online]. 2010, vol.15, n.4, pp. 554-560.

MILROY, L. **Language and social networks**. Oxford: Blackwell, 1980.
_____. **Observing and Analysing Natural Speech**. Oxford: Blackwell, 1987.

MONARETTO, V. N. de O.; QUEDNAU, L. R. & DA HORA, D. *In*: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português**. Porto Alegre: EDIPUCRZS, 2005, p. 205-246.

_____. Social networks. *In*: CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (Eds.) **The Handbook of Language Variation and Change**. Malden/Oxford: Blackwell, p.549-572, 2002.

MILROY, L.; GORDON, M. **Sociolinguistics – Method and Interpretation**. Oxford: Blackwell, 2003.

MILROY, J.; MILROY, L. Varieties and Variation. *In*: **COULMAS**, F. (org), 1997. p. 47-64.

MONARETTO, Valéria. Descrição da vibrante no português do sul do Brasil. (in: BISOL, Leda, COLLISCHONN, Gisela (org.). **Português do sul do Brasil: Variação fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/portuguesdosuldobrasil.pdf>> Acesso em: 30 de dezembro de 2011.

MONARETTO, V. **Um reestudo da vibrante: análise variacionista e fonológica**. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado em Letras). PUC/RS.

MONARETTO, V. N. de O. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. R. (Org.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002. p. 253-268.

MOOJEN, Sônia. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**. Nº 7, abril 1985, p. 30.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 29-45.

_____. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 175-92, 2004.

MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L. & ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, 24, 1986, 45-64.

_____. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, 7, 323-331, 1979.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HULME, C.; JOSHI, R. M. (Orgs.) **Reading and spelling: development and disorders**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1998, p.127-151.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, A. M. P. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura.** São Paulo: Vetor, 1997.

Moura, S. R. S. **Os efeitos do programa de estimulação e a variável sexo no desempenho em consciência fonêmica** [dissertação]. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria; 2008.

NUNES, G. G.; PERSKE, K. E.; FERREIRA-GONÇALVES, G. **O bilinguismo português/alemão: a influência da oralidade na escrita.** 2009. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistaideias/arquivos%20pdf%20revista%2025/o%20bilinguismo%20portugues%20alemao%20e%20a%20influencia%20da%20oralidade%20na%20escrita.pdf>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2011.

OKSAAR, N. Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In NELDER, P. H. (Hg.). **Sprachkonkt und Sprachkonflikt.** Wiesbaden: Steiner, 1980, p. 43-52.

PAOLILLO, J. C. **Analyzing linguistic variation: statistical models and methods.** Stanford: CSLI Publications, 2002.

PRADE, H. G. O linguajar do alemão gaúcho. In: CUNHA, J. L. da & GÄRTNER, A. **Imigração alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem, Educação.** Santa Maria: UFSM, 2003.

PEDRAS, C.T.A.; GERALDO, T.; CRENITTE, P.A.P. Consciência fonológica em crianças de escola pública e particular. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 11, n. 2, p. 65-9, 2006.

PERFETTI, C. A. The psycholinguistics of spelling and Reading. In: Perfetti, C. A., Rieben, L. and Fayol, M. (Eds.), **Learning to spell: Research, Theory and practice across languages** (pp.21-38) Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997.

PESTUN, M.S.V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**. v. 10, n. 3, p. 407-12, set.-dez., 2005.

RAND, D.; SANKOFF, D. **GoldVerb: A variable rule application for the Macintosh** (version 3.0B). Montreal: Centre de recherches mathématiques, Université de Montréal, 1990.

READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 1986, p. 31-44.

REIS, M; NOBRE-OLIVEIRA, D. **Effects of perceptual training on the identification and production of English voiceless plosives aspiration by Brazilian EFL learners**. Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech. Florianopolis: UFSC, 2007, p. 372-381.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RIGATTI, A. P. **Realização do rótico no onset em falantes de Luzerna-SC e Panambi-RS**, regiões de imigração alemã. Dissertação de mestrado. PUCRS, Porto Alegre, 2003.

RIGATTI-SCHERER, A.P. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. Porto Alegre: PUCRS. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

ROCCA, P. D. A. Fala e Local de Origem: uma questão de sotaque. **Intercâmbio – Uma Publicação de Pesquisas em Linguística Aplicada**, X: 215-225. São Paulo: EDUC, 2001.

_____. O desempenho de falantes bilíngues: evidências advindas da investigação do VOT de oclusivas surdas do inglês e do português. *Delta*. 2003; 19(2):303-28.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Merton College: University of Oxford, Blackwell Publishers, 1995.

RUSSO, I., BEHLAU, M. **Percepção da fala: análise acústica do português brasileiro**. São Paulo: Lovise Editora, 1993.

SAER, D. J. The Effects of Bilingualism on Intelligence. **British Journal of Psychology**, v. 14, p. 25-38, 1922.

SANCIER, M.L.; FOWLER C. A. **Gestural drift in a bilingual speaker of Brazilian Portuguese and English**, 25: 421-436, 1997.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A. & SMITH, E. **Goldvarb X - A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

SANTAMARIA, V.L.; LEITÃO, P.B.; ASSÊNCIO-FERREIRA, V.J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista CEFAC**, v. 6, n. 3, p. 237-41, jul-set., 2004.

SANTOS, R. M. **Reincidência de desvios fonológicos na escrita**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 1995.

SCHLATTER, M. **Transferência de estratégias de processamento do português para o inglês na compreensão de enunciados**. 1987. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SCHNEIDER, M. N. **Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul**. 2007. Tese (doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)* - **Norma e Variação do Português**. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 12: 1994, 37-49.

SCHWANZER, V. **Zur Syntax im inmittelbaren deutschslowakischen Sprachkontakt**. *Jazykovedny Casopis*, 20, 1969.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do Português. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun.2002.

_____. **Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.

Souza, Andréia Cristina de. **Análise de aspectos sociolinguísticos em propagandas comerciais**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011.

SPESSATO, M. B. **Marcas da história**: Características dialetais dos imigrantes italianos na fala de Chapecó. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSC, Florianópolis.

STACKHOUSE, J. Phonological awareness: connecting speech and literacy problems. In: HODSON, B. W. ; EDWARDS, M. L. **Perspectives in applied phonology**. Gaithersburg: Aspen Publication, 1997. p.157-196. cap. 7.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TESSARI, E. B. **Operações Fonológicas nas alterações Ortográficas - A presença da Fonologia na Ortografia**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL. 2002.

TITONE, R. **Bilinguismo precoce educazione bilingue**. Roma: Armando, 1993.

TREIMAN, R.; CASSAR, M. & ZUKOWSKI, A. What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. **Child Development**, 65, 1994, 1310-1329.

URBIN, C. **Morro Reuter: de A a Z**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2003.

VANDRESSEN, P. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(org). **Tópicos de Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

VARELLA, N. K. **Leitura e escrita**: temas para reflexão. Porto Alegre: Premier, 2004.

VIER, Justino. **História de Dois Irmãos – Passado e Presente**. Dois Irmãos: edição do autor, 1999.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. **Aspectos do Bilinguismo: Alemão/Português em Marechal Cândido Rondon-Paraná-Brasil**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1992. Dissertação de Mestrado.

VOTRE, S. Escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEINREICH, U. **Languages in contact: findings and problems.** The Hague: Mouton, 1974.

WIESE, R. **The Phonology of German.** Oxford: University Press, 1996.

WIESEMANN, U. Contribuição ao desenvolvimento de uma ortografia da língua Hunsrik falada na América do Sul. **Associação Internacional de Linguística – SIL**, Cuiabá, 2008. Disponível em: <<http://www.sil.org/americas/brasil/PUBLICNS/LING>>. Acesso em: 4 de setembro de 2011.

WILLIAMS, L. Phonetic variation as a function of second-language learning. In: G. YENI-KOMSHIAN, J. KAVANAGH & C. FERGUSON (Eds.) **Child Phonology** Vol. 2: Perception:185-216. 1980. New York: Academic Press.

WIMMER, H. et al. The Relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. **Cognition**, 40, 1991, 219-249.

YAVAS, F. Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. **Caderno Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 14, p. 39-51, jan.-jun. 1989.

YAVAS, F.; HAASE, G. V. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 31-55, 1988.

YAVAS, M. S.; HERNANDOREMA, C. L. M. & LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia.** Porto Alegre: artes Médicas, 1991.

YAVAS, M. S., LAMPRECHT, R. R. Os processos e a inteligibilidade na fonologia com desvios. In YAVAS, M. S. **Desvios Fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento.** Porto Alegre Mercado Aberto, 1990.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista.** 2004. Tese (Doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 2004.

ZIMMER, M.; ALVES U. K. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. **Linguagem e Ensino**, v.9, n.2, p.101-143, jul./dez.2006.

ZORZI, J. L. As trocas surdas-sonoras nos contextos das alterações ortográficas. In: ZORZI, J. L.; MARCHESAN, I. Q.; GOMES, I.D.G. (Org). **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise, 1997. p. 441-462.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE I**Ficha social dos pais**

Nome do filho: _____

Nome do pai/ mãe: _____

Data de nascimento: _____ sexo () masculino () feminino

Naturalidade: _____

Endereço: Rua _____ nº _____

Cidade: _____ telefones de contato: _____

Profissão: _____

Escolaridade:

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

Renda familiar

() 1 a 5 salários mínimos

() 6 a 10 salários mínimos

Informações adicionais sobre o informante:

Que línguas falas? () Português () dialeto Hunsrückisch () português e dialeto Hunsrückisch () Outra. Qual? _____

O que aprendeste primeiro, alemão ou português? _____

Quando aprendeste a falar o dialeto Hunsrückisch? Com que idade? _____

Com quem aprendeste a falar o Hunsrückisch? _____

Quando aprendeste a falar português? Com que idade? _____

Com quem aprendeste a falar português? _____

Na tua infância, com quem moravas? () só com os pais () com os pais e com os avós () só com os avós () outros

Com quem ficavas a maior parte do tempo? () só com os pais () com os pais e com os avós () só com os avós () com outra pessoa/cuidador

Que língua essa pessoa falava contigo? _____

Com que idade ingressaste na escola? _____

Sempre moraste em Morro Reuter? _____ Se moraste em outra cidade, onde foi? Por que te mudaste? Por quanto tempo moraste em outra cidade?

Quando foi que voltaste a Morro Reuter? _____

Informações sobre o filho ou cuidado:

Que línguas fala? () português () dialeto Hunsrückisch () português e dialeto Hunsrückisch
() outra. Qual? _____

Qual língua a criança aprendeu primeiro? () português () dialeto Hunsrückisch
() outra

Quando aprendeu a falar Hunsrückisch? Com que idade? _____

Com quem aprendeu a falar Hunsrückisch? _____

Quando aprendeu a falar português? Com que idade? _____

Com quem aprendeu a falar português? _____

Frequentou pré-escola? _____

Quem cuidava da criança antes dela entrar na escola? Com quem ela ficava? -

Que língua a pessoa que cuidava da criança falava com ela? _____

Que língua os pais falam em casa? A mãe fala _____ O pai fala _____

Que línguas a mãe fala? () português () dialeto Hunsrückisch () português e dialeto
Hunsrückisch () outra

Que línguas o pai fala? () português () dialeto Hunsrückisch () português e dialeto
Hunsrückisch () outra

Podes contar como foi para ti aprender português? Foi fácil? Ou foi difícil? Por quê?

Tu ensinaste o dialeto para o teu filho? Por que ensinaste? Ou por que não ensinaste?

Qual é, para ti, a grande vantagem de saber falar o dialeto? Ou não vês vantagem nenhuma nisso?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: INTERFERÊNCIAS DA FALA NA ESCRITA DE CRIANÇAS BILÍNGUES FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO DIALETO HUNSRÜCKISCH FALADO NO RIO GRANDE DO SUL NAS SÉRIES INICIAIS

1. Justificativa e objetivos da pesquisa

Muitas pessoas falantes do dialeto Hunsrüsichisch fazem trocas na fala do português, como quando dizem [pola] no lugar de *bola* ou [caroça] no lugar de *carroça*. Da mesma forma, muitos adultos falantes do dialeto cometem erros na escrita do português. O mesmo acontece com muitas crianças. Em função disso, esta pesquisa tem como objetivo verificar se as trocas realizadas na escrita são as mesmas que ocorrem na fala.

2. Procedimentos a serem utilizados

Para a realização da pesquisa, serão realizadas entrevistas com as crianças, com seus pais ou cuidadores e com seus professores. As entrevistas com os pais ou cuidadores e com os professores serão realizadas com horário marcado com os informantes, de acordo com suas possibilidades. Será solicitado também o preenchimento de uma ficha social. As entrevistas com as crianças serão realizadas no período normal da escola, o que foi autorizado pelo Secretário Municipal de Educação. Além da entrevista, as crianças também farão um ditado de palavras e, por último, um teste de consciência fonológica e de consciência de escrita, em que a criança vai avaliar o que falou e escreveu.

3. Desconforto ou riscos esperados

Não há nenhum desconforto ou risco a ser esperado nesta pesquisa.

4. Benefícios a serem obtidos

Os resultados obtidos trarão informações relevantes para os professores que alfabetizam crianças bilíngues.

Rubrica do pai ou responsável pela criança e da doutoranda

5. Garantia de resposta a qualquer pergunta

Garante-se aos pais ou responsáveis pela criança o direito a informações sobre a pesquisa, a qualquer momento.

6. Liberdade de abandonar a pesquisa

Garante-se aos pais ou responsáveis pela criança o direito de desligar-se da pesquisa, a qualquer momento.

7. Garantia de privacidade

A identidade das crianças que participarão da pesquisa será preservada. Nos trabalhos realizados a partir das entrevistas, o nome verdadeiro não será mencionado, ou seja, será substituído por uma letra ou número (informante A, B ou C).

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim desejar.

A doutoranda Rosemari Lorenz Martins, pesquisadora responsável pelo trabalho, certificou-me de que minha identidade e a de meu filho/a será preservada e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, sobre meus direitos como participante desta pesquisa, ou caso pense que fui prejudicado pela minha participação, posso dirigir-me à doutoranda Rosemari Lorenz Martins a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rubrica do pai ou responsável pela criança e da doutoranda

_____ Nome do pai
ou responsável pela criança

_____ Assinatura do
pai ou responsável pela criança

_____ Nome da
criança a que se refere este Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Morro Reuter, ____ / ____ / ____

_____ Doutoranda
Rosemari Lorenz Martins – Fone: 3587 53 93 celular 82370022
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

_____ Profa. Dr.
Cláudia Regina Brescancini Fone: 3320 3676
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

Contato do Comitê de Ética – CEP-PUCRS: 33203345

Porto Alegre, ____ / ____ / ____

APÊNDICE III

Morro Reuter, 09 de julho de 2010.

Prezados Pais!

Meu nome é Rosemari e estou realizando uma pesquisa com crianças que falam alemão na cidade de Morro Reuter com autorização da Secretária de Educação. O objetivo é contribuir para diminuir os erros de escrita das crianças. A pesquisa será feita oralmente e também por meio de um ditado. Precicarei também conversar com os pais. Para isso, farei contato para marcar um horário bom para os pais.

Para que seu filho possa participar da pesquisa, preciso que os senhores assinem o formulário que seu filho está levando e que preencham a ficha social.

Conto com sua colaboração e agradeço imensamente.

Em caso de dúvida, podem me ligar. Meus telefones são 3587 53 93 ou 81 44 19 31.

Sou professora do Curso de Letras da Feevale e aluna do doutorado da PUC de Porto Alegre.

Muito obrigada,

Abraço,

Rosemari Lorenz Martins

APÊNDICE IV

AUTORIZAÇÃO

Título da pesquisa

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: INTERFERÊNCIAS DA FALA NA ESCRITA DE CRIANÇAS BILÍNGUES FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO DIALETO HUNSRÜCKISCH FALADO NO RIO GRANDE DO SUL
NAS SÉRIES INICIAIS

1. Justificativa e objetivos da pesquisa

Muitas pessoas falantes do dialeto Hunsrüsichisch fazem trocas na fala do português no que tange aos fonemas **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g**. Da mesma forma, muitos adultos falantes do dialeto cometem erros na escrita do português. Em função disso, seria muito importante verificar se os erros cometidos na escrita são simples erros ortográficos ou se são erros fonológicos, decorrentes da interferência da fala na escrita, pois esse conhecimento pode contribuir significativamente para a revisão de métodos de alfabetização de crianças bilíngues para evitar que elas tenham problemas futuros com a escrita.

Dessa forma, o objetivo principal do trabalho é verificar se crianças bilíngues - falantes de Português Brasileiro (PB) e do dialeto Hunsrückisch falado no Rio Grande do Sul (HB) apresentam interferências na escrita quanto ao uso de **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g ; R / r** nas séries iniciais em decorrência do bilinguismo, a fim de contribuir com o processo de alfabetização de crianças bilíngues.

2. Procedimentos a serem utilizados

Para a realização da pesquisa, serão coletados dados dos pais ou cuidadores das crianças, de seus professores e das crianças. Os dados com os pais ou cuidadores e com os professores serão coletados por meio de entrevista de narrativa pessoal e por meio de uma ficha social. Essa coleta será realizada mediante horário marcado com os informantes, de acordo com suas possibilidades. Já a coleta de dados com as crianças, que será um pouco mais complexa, será realizada no período normal da escola, o que já foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação. Serão necessários dois encontros, pelo menos, com cada criança. No primeiro encontro, será realizada uma entrevista orientada por algumas imagens que a criança deverá descrever com o intuito de coletar dados de fala relativos aos fonemas-alvo da pesquisa. No mesmo dia, será feito também um ditado com palavras-alvo. No segundo encontro, serão realizados testes de consciência fonológica e de consciência de escrita. Para esses testes, serão recortadas palavras da própria fala da criança e também serão utilizadas as palavras escritas pela criança. Ela, contudo, não será informada de que esses dados são seus e, segundo trabalho

realizado por Menezes (1999), não reconhecerá que esses dados são seus. Todas as entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

3. Desconforto ou riscos esperados

Não há nenhum desconforto ou risco a ser esperado nesta pesquisa.

4. Benefícios a serem obtidos

Os resultados obtidos trarão informações relevantes àqueles que atuam com crianças bilíngues na fase de aquisição da escrita e poderão ser úteis para reflexões sobre alfabetização.

5. Garantia de resposta a qualquer pergunta

Garanta-se aos pais ou responsáveis pela criança o direito a informações sobre a pesquisa, a qualquer momento.

6. Liberdade de abandonar a pesquisa

Garante-se aos pais ou responsáveis pela criança o direito de desligar-se da pesquisa, a qualquer momento.

7. Garantia de privacidade

A identidade das crianças que participarão da pesquisa será preservada. Nos trabalhos realizados a partir das entrevistas, o nome verdadeiro não será mencionado, ou seja, será substituído por uma letra (Sujeito A, B ou C) ou por um número (Sujeito 1, 2 ou 3).

TERMO DE CONSETIMENTO INFORMADO

Autorizamos, Rosemari Lorenz Martins, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, a contatar alunos do 1º, 2º e 3º anos, do Ensino Fundamental, matriculados na Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de realizar pesquisa sobre interferências da fala na escrita de crianças bilíngues falantes do Português Brasileiro e do dialeto Hunsrückisch falado no Rio Grande do Sul, conforme justificativa e objetivos acima especificados. A pesquisa será realizada com 36 crianças, escolhidas aleatoriamente, em escolas tanto da zona urbana quanto da zona rural. Também serão realizadas entrevistas com os pais das crianças e com seus professores.

Secretário Municipal de Educação de Morro Reuter

Professor Márcio André Malgarin

Morro Reuter, julho de 2011.

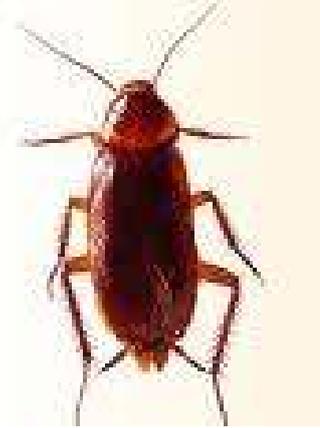
APÉNDICE V

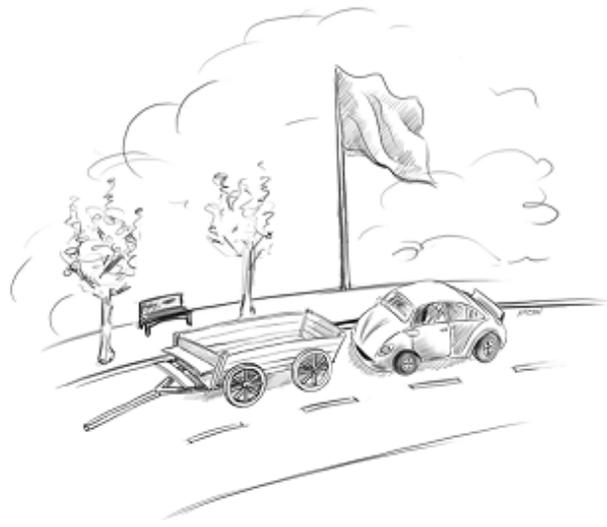












APÊNDICE VI

Quadro de palavras-alvo 1

/p-b/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	porta	pirata	
Meio de palavra	espada	sapatinho	sapo

/p-b/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	bruxa	boneca	
Meio de palavra	urubu	rabanada	rabo

/t-d/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	teia	tijolo	
Meio de palavra	castelo	tartaruga	corrente

/t-d/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	dedo	dragão	
Meio de palavra	madeira	redemoinho	espada

/k,g/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	gato	garrafa	
Meio de palavra	lagoa	cogumelo	morcego

/k,g/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	copo	cachorro	
Meio de palavra	macaco	esqueleto	boneca

/s, z/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	sala	sapato	
Meio de palavra	princesa	passarinho	carroça

/s, z/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	zebra	zumbi	
Meio de palavra	azul	casarão	rosa

/ʃ, ʒ/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	chave	chinelos	
Meio de palavra	caixão	fechadura	lixo

/ʃ, ʒ/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	gelo	janela	
Meio de palavra	tijolo	refrigerante	laranja

/f, v/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	vela	vestido	
Meio de palavra	cavalo	pavilhão	chave

/f, v/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	fogo	fantasma	
Meio de palavra	telefone	refrigerante	garrafa

/R, r/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	rua	relógio	

Meio de palavra	carroça	carruagem	carro
-----------------	---------	-----------	-------

/R, r /	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	rato	rainha	
Meio de palavra	barata	urubu	vampiro

APÊNDICE VII

perguntas complementares, como as que seguem, para garantir a produção das palavras-alvo:

- figura 1 (apontando para o castelo) - De que é feito?
- figura 2 (apontando o chapéu) – Que cor é esta?
- figura 3 – Onde ela usa anel?
- figura 5 (apontando para o caixão) – De que é feito? (apontando para o forro do caixão) – Que cor é esta? (apontando para o copo) – O que tem dentro além de água? (apontando para a garrafa) – O que tem dentro (uma coisa que as crianças gostam muito de tomar)? (apontando para o caixão) – Isto está em um lugar da casa onde se recebem as visitas. Que lugar é esse?
- figura 6 (apontando a camisa do pirata) – Que cor é esta?
- figura 8 (apontando para a casa) – Como chama uma dessas bem grande?
figura 9 (apontando para o rabo do cavalo) – Como chama

APÊNDICE VIII

Quadro de palavras-alvo 1

/p-b/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	pente	palhaço	
Meio de palavra	espada	papagaio	mapa

/p-b/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	brinco	barraca	
Meio de palavra	abelha	abacaxi	cabo (da vassoura)

/t-d/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	tampa	tambor	
Meio de palavra	martelo	dente	tapete

/t-d/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	dado	dentadura	
Meio de palavra	batedeira	dentadura	espada

/k,g/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	garfo	gorila	
Meio de palavra	agulha	bergamota	manga

/k,g/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	carta	cabide	
Meio de palavra	biquíni	pescador	máscara

/s, z/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	selo	sabonete	
Meio de palavra	vassoura	bicicleta	alface

/s, z/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	zero	zoológico	
Meio de palavra	casaco	tesourinha	mesa

/ʃ, ʒ/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	xícara	chapéu	
Meio de palavra	machado	rachadura	borracha

/ʃ, ʒ/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	gema	geladeira	
Meio de palavra	algebra	anjinho	coruja

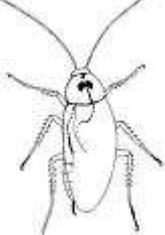
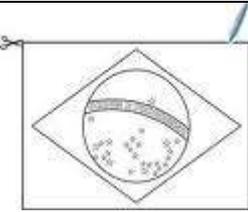
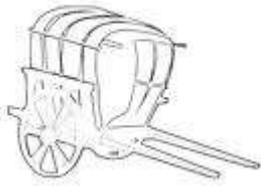
/f, v/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	vidro	vassoura	
Meio de palavra	caravela/manivela	travesseiro	nave

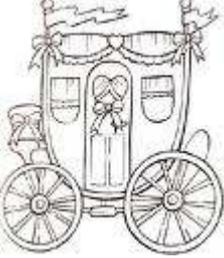
/f, v/	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	faixa	formiga	
Meio de palavra	fotografia	liquidificador/	girafa

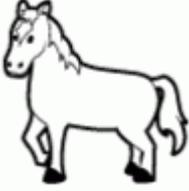
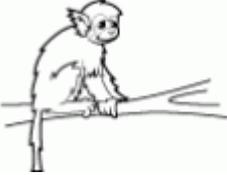
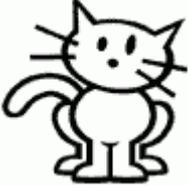
/R, r /	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra	roda	revista	
Meio de palavra	borracha	macarronada/enroladinho	barro

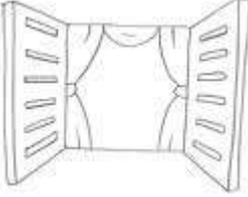
/R, r /	Sílaba tônica	Sílaba pré-tônica	Sílaba pós-tônica
Início de palavra			
Meio de palavra	aranha	coração	máscara

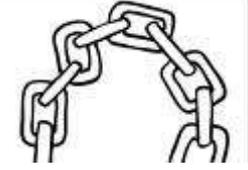
APÊNDICE IX

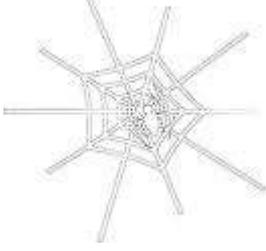
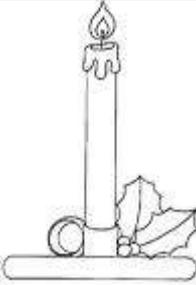
Nome: _____ ano: _____ idade: _____	
	
	
	
	
	
	

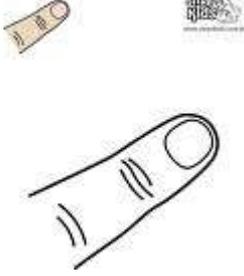
	
	
	
	
	
	
	

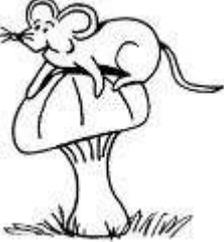
	
	
	
	
	
	
	

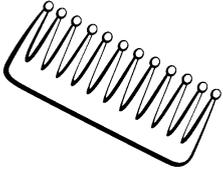
	
	
	
	
	
	
	

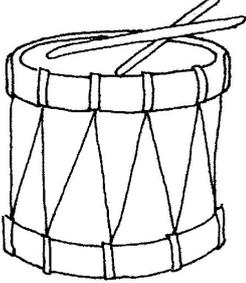
 <p>A close-up photograph of a silver Chevrolet logo on a car part, possibly a door handle or trim piece. The logo is a bowtie shape inside a circular frame. Below the logo, the text "ILNOVA FF" is partially visible.</p>	
 <p>A photograph of a stack of red bricks. The bricks are arranged in a neat stack, showing their characteristic rectangular shape and reddish-brown color.</p>	
 <p>A photograph of a blue, textured surface, possibly a piece of fabric or a wall. The texture is fibrous and uneven, with various shades of blue and white.</p>	
 <p>A photograph of a key inserted into a lock. The key is dark and has a circular head. The lock is set into a light-colored door.</p>	
 <p>A photograph of coffee being poured into a glass cup. The coffee is dark and has a frothy head. The cup is on a white surface.</p>	
 <p>A photograph of a large plume of dust or smoke rising into the air. The plume is white and billowing, set against a blue sky.</p>	

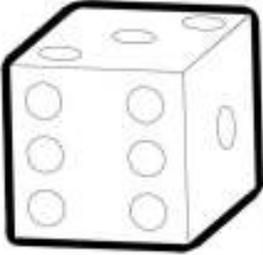
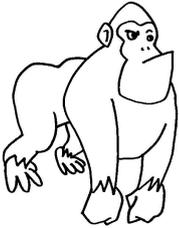
	
	
	
	
	
	
	

APÊNDICE X

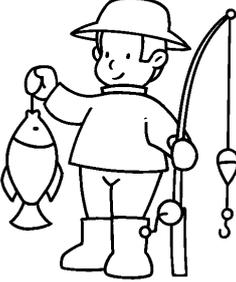
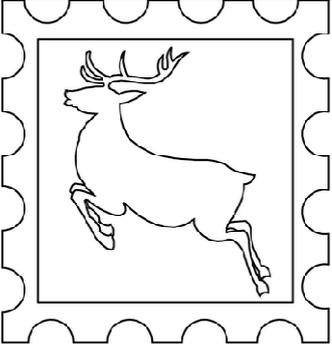
Nome: _____ ano: _____ idade: _____	
	
	
	
	

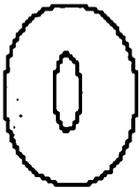
	
	
 <small>www.imagem.etf.br</small>	
	
	
	

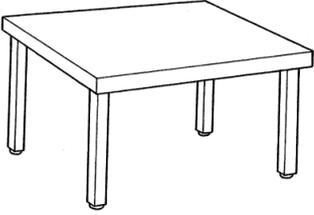
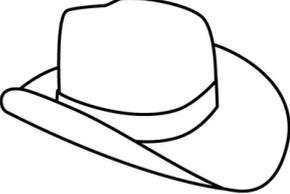
	
	
	
	
	

	
	
	
	
 <small>www.desenhospaintcolor.com.br</small>	

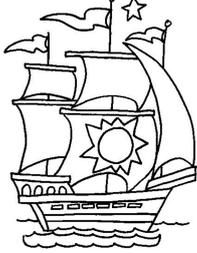
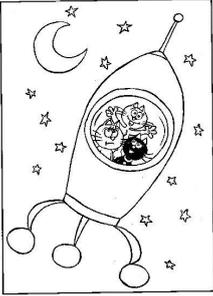
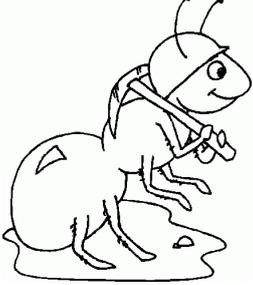
 <p>Hand-drawn diagram of a window with a pencil and a red string tied to the corner.</p>	
 <p>A photograph of several bright orange oranges.</p>	
 <p>A white t-shirt with a Caterpillar tractor logo and the word "Caterpillar" printed on it, next to a pack of markers.</p>	
 <p>A blue envelope icon.</p>	
 <p>A colorful, abstract drawing of a butterfly or insect.</p>	

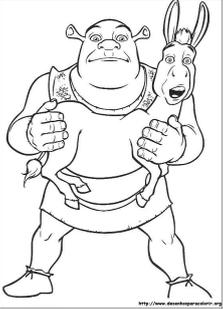
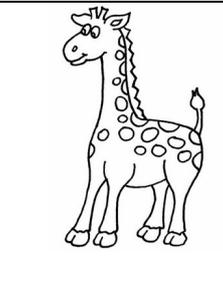
	
	
	
	
	

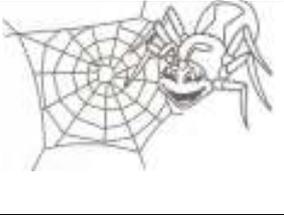
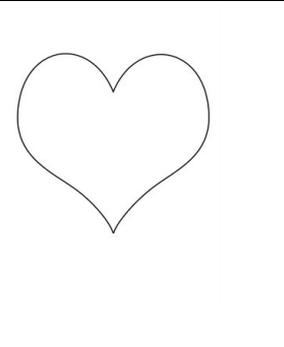
	
	
<p>Mais passatempos em: www.sol.eti.br</p>  <p>Desenho Para Colorir.</p>	
	
	

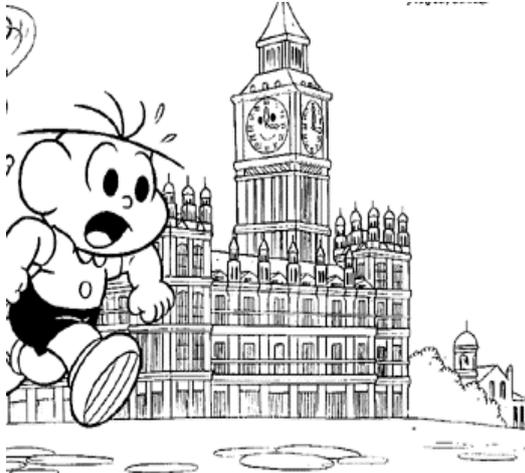
	
	
	
	
	
	

APÊNDICE XI



APÊNDICE XII

Quadros com as palavras dos testes de reconhecimento dos sons

Escolas da Zona Urbana

1º ano

J	M	P	A	D	G
[r]ato	[r]ua	[r]ato	ca[r]uagem	[r]ato	[r]ato
[r]ainha	[r]elogio	ca[r]o	ca[r]oça	[r]ainha	[r]ainha
ca[r]o	co[k]umelo	[r]elógio		ca[r]oca	ca[r]o
[r]elógio	[k]ato	[p]ruxa		ca[r]o	[r]elogio
co[k]umelo		[t]edo		[r]elógio	co[k]umelo
[s]elo		[t]ragão			[p]ruxa
[k]alinha		la[k]oa			

2º ano

K	N	Q	B	E	H
[b]ássaro	[t]ragão	[r]ainha	[g]o[g]umelo	ca[r]uagem	[r]ato
[r]elógio	[p]oneca	[p]ruxa	[r]ato	ca[r]o	[r]ainha
ca[r]o		[t]edo	[r]elogio		ca[r]o
[t]edo		[s]ebra	[r]ua		[r]elogio
		[k]alinha			[r]ua

3º ano

L	O	R	C	F	I
ta[d]aruga	[s]ebra	a[s]ul	[r]ato	[r]ato	[r]ato
laran[ʃ]a		[t]edo	ca[r]o	[r]ainha	[r]ainha
ca[r]o		[ʃ]anela	[r]elogio	ca[r]o	ca[r]oca
[r]ato			[r]ua	[r]elógio	ca[r]o
[r]ainha					[r]elógio
ca[r]o					laran[ʃ]a
[r]elogio					
[p]ico					

Escolas da Zona Rural

1º ano

j	m	p	a	d	g
[g]oruja	[r]ainha	[d]ar[ga]ruga	[r]ato	[r]ato	[r]ato
[r]ato	ca[r]oca	[r]ainha	[r]ainha	[r]ainha	ca[r]o
ca[r]o	ca[r]o	ca[r]oca	ca[r]oca	ca[r]o	ca[r]oca
ca[r]oça	[r]ua	ca[r]o	[r]elo[ʃ]o	[r]elogio	[r]elogio
[r]elógio	[t]ragão	[r]elogio	Morce[k]o	[r]ua	[r]ua
[r]ua		[r]ua	[p]ruxa	co[k]umelo	[r]ainha
co[k]umelo		[r]ato	[t]edo	[t]ragão	ti[ʃ]olo
[s]umbi			es[p]ata		[p]ruxa
[t]ragão			laran[ʃ]a		co[k]umelo
			relo[ʃ]o		a[s]ul
					[t]edo
					[k]arafa

					refri[ʃ]ernante
					fo[k]o
					[k]ainha

2º ano

k	n	q	b	e	h
[r]ainha		[r]ato	[r]ato	[r]ato	[r]ainha
ca[r]uagem		[r]ainha	[t]edo	[r]ainha	ca[r]oca
[r]elogio		ca[r]oca	es[p]ata	ca[r]o	ca[r]o
[r]ua		ca[r]o	[s]ebra	[r]elogio	[r]elogio
[k]arafa		[k]a[r]afa	[p]andera	ca[r]oca	[r]ua
		[ʃ]elo		[r]ua	laran[ʃ]a
		[s]e[p]Ra		co[k]umelo	
		[p]andera		[p]ruxa	

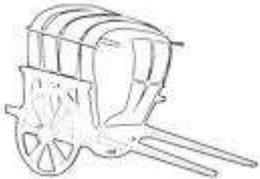
3º ano

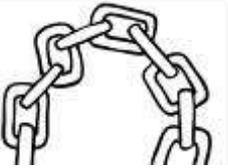
l	o	r	c	f	i
[r]elógio	[r]ato	[r]ainha	[r]atos	[r]ato	[r]ato
	[r]ainha	ca[r]oca	[r]ainha	[r]ainha	[r]ainha
	ca[r]oca	ca[r]o	ca[r]oca	ca[r]o	ca[r]o
	ca[r]o	[r]elógio	[r]elógio	[r]elogio	ca[r]oca
	co[k]umelo		[p]ruxa	[r]ua	[r]elógio
				[p]ruxa	co[k]umelo
				[t]edo	[p]ruxa
				uru[p]u	[k]arafa
					laran[ʃ]a

APÊNDICE XIII

Testes de Conhecimento Ortográfico

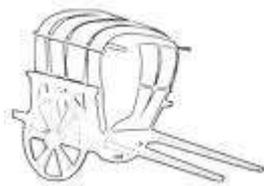
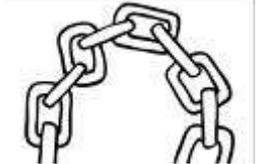
Informante b

	urupu
	carosa
	caro
	caruage
	bricesa

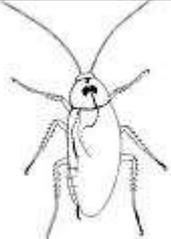
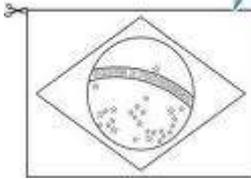
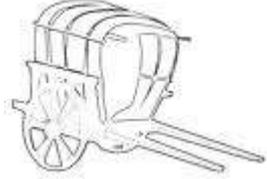
	tataruca
	birata
	gimelo
	corete
	carafa
	cagoro
	cocomelo

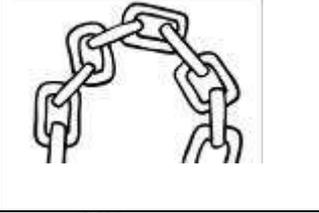
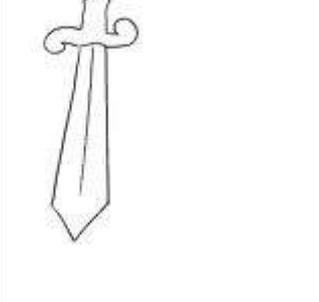
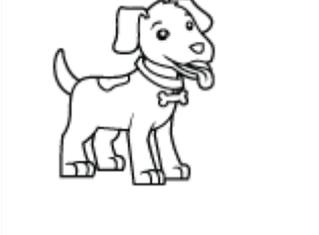
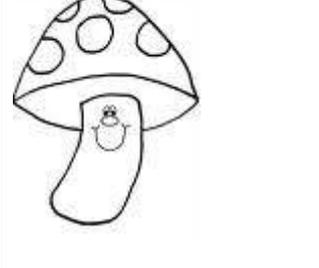
	<p>lacoa</p>
	<p>foco</p>

Informante d

	<p>caroça</p>
	<p>caroagem</p>
	<p>corente</p>
	<p>garafa</p>

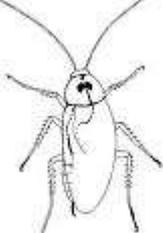
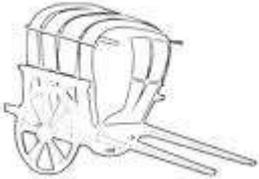
Informante i

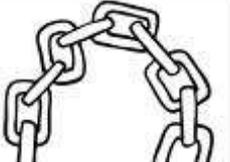
	Morseco
	Pavilão
	Urupu
	Parata
	Banteira
	Carosa

	Tragam
	Manjetora
	corente
	Espata
	carafa
	Cachoro
	Cocomelo

	Escata
	Vejadura
	Mateira
	Rapo
	Lacoa
	Sumpi

Informante k

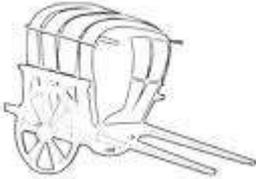
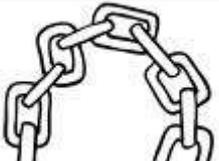
	Morceco
	parata
	Pndeira
	Carosa
	caruagem
	tracoão

	mjetora
	Corente
	fepiro
	Televone
	espata
	carafa
	Cahoro

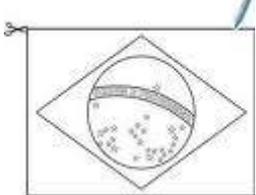
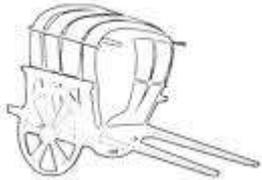
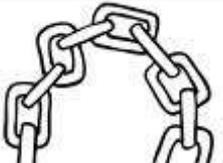
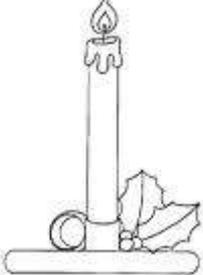
 <p>A line drawing of a human finger, tilted diagonally. A small bandage is wrapped around the tip. In the top left corner of the cell, there is a small icon of a bandage. In the top right corner, there is a small logo for 'www.madeforlearning.com'.</p>	Tedo
 <p>A simple line drawing of a short-sleeved t-shirt with a wavy pattern on the chest.</p>	Vestito
 <p>A line drawing of a mushroom with a smiling face on its stem. The stem is shaped like a human finger.</p>	cocomelo
 <p>A line drawing of a step ladder, also known as a scata.</p>	Escata
 <p>A photograph of a silver Chevrolet car key fob. The Chevrolet bowtie logo is visible on the top half. Below the logo, the text 'NOVA FF' is partially visible.</p>	fagatura
 <p>A photograph of a door handle with a circular ring and a keyhole.</p>	Jave

	<p>Retemoinho</p>
	<p>Mateira</p>
	<p>zumpi</p>

Informante n

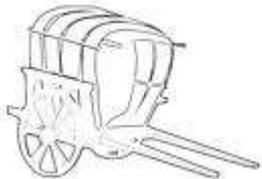
	<p>crosa</p>
	<p>corete</p>
	<p>choro</p>

Informante g

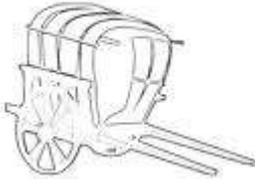
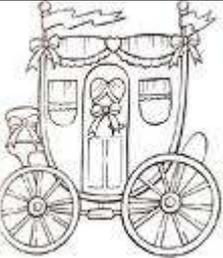
 A line drawing of the Brazilian flag, featuring a green field with a yellow rhombus in the center, a blue globe, and a white band with the motto 'Ordem e Progresso'.	batira
 A line drawing of a simple wooden cart with a canopy and two large wheels, pulled by a pair of long wooden poles.	cartsa
 A line drawing of a horse-drawn carriage with a canopy, large spoked wheels, and a driver's seat.	corag
 A line drawing of a metal chain with several interlocking links.	oret
 A line drawing of a glass bottle with a cork stopper.	grafa
 A line drawing of a lit candle in a holder, with a flame and a small decorative object next to it.	fata

	<p>doto</p>
	<p>ecta</p>
	<p>mtra</p>

Informante m

	<p>carrosa</p>
	<p>caroagem</p>
	<p>garafa</p>

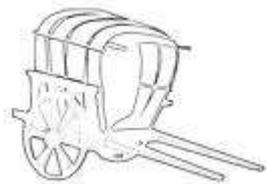
Informante m

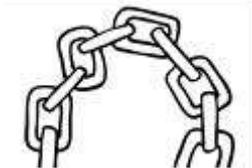
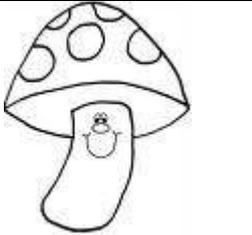
	carrosa
	caroagem
	garafa

Informante c

	urrubu
	cocomelo

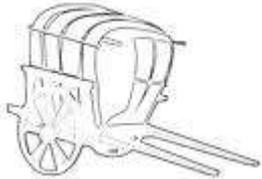
Informante o

	moseco
	carosa
	caruage
	poneca
	tracou
	mogetora

	sabato
	ginele
	corete
	garapa
	cocomelo
	fejatura
	rapo

	<p>lacou</p>
	<p>zupi</p>

Informante f

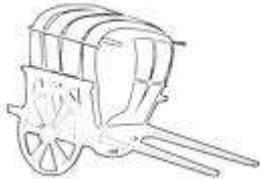
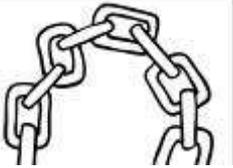
	<p>urrubu</p>
	<p>caroça</p>
	<p>caruagem</p>
	<p>trigão</p>

	<p>caijão</p>
---	----------------------

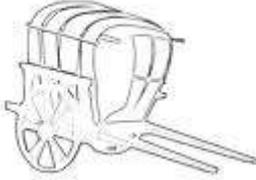
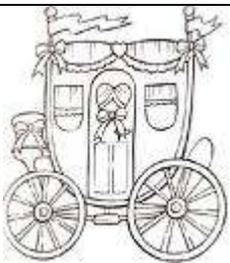
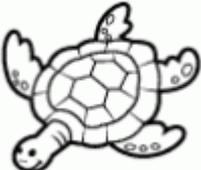
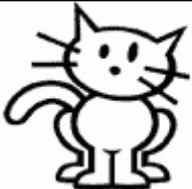
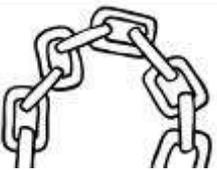
Informante r

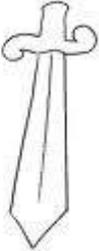
	<p>urrubu</p>
	<p>fechadurra</p>

Informante l

	<p>Carosa</p>
	<p>corente</p>

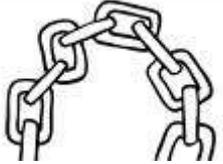
Informante h

	Carosa
	Caro
	caruaga
	nanaruca
	cato
	coren

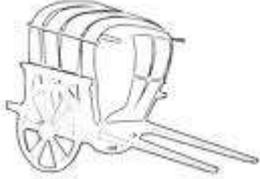
	<p>esata</p>
	<p>garafa</p>
	<p>fegatura</p>
	<p>retemoi</p>

Informante e

	<p>caroça</p>
	<p>caruage</p>

	corente
	garafa
	vechadura

Informante q

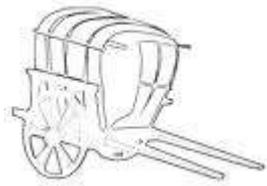
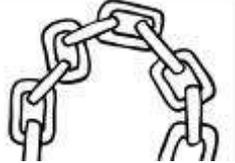
	Carsa
	caro

Informante K

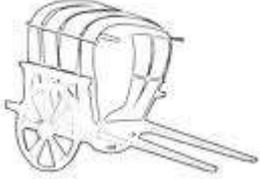
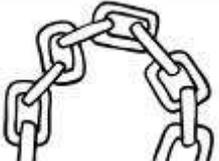
	carrosa
---	----------------

	<p>Ticholo</p>
---	-----------------------

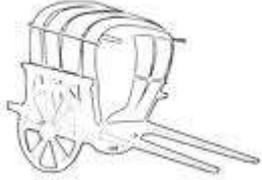
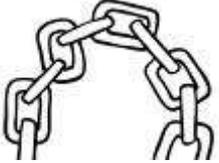
Informante C

	<p>carrosa</p>
	<p>Corente</p>
	<p>Garafa</p>
	<p>Cachoro</p>
	<p>cocumelo</p>

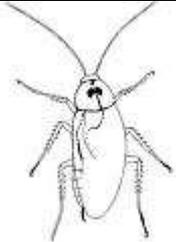
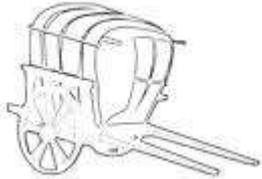
Informante E

	carosa
	caruagem
	corente
	garafa
	texolo
	mateira
	rapu

Informante L

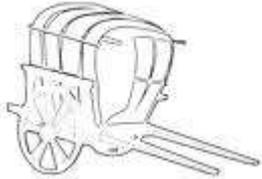
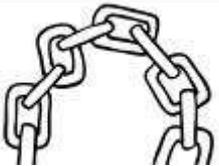
	<p>Carrosa</p>
	<p>Corente</p>
	<p>Garafa</p>

Informante B

	<p>parata</p>
	<p>carosa</p>
	<p>caro</p>

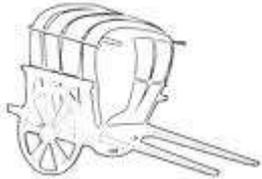
	<p>Caruagm</p>
	<p>Pómecca</p>
	<p>garava</p>

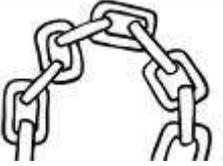
Informante H

	<p>carosa</p>
	<p>Caruage</p>
	<p>corente</p>

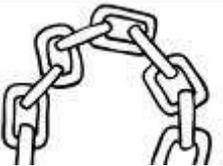
	garafa
	casoro

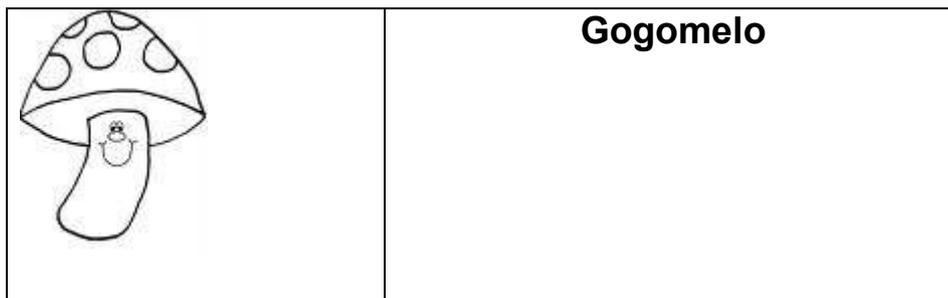
Informante N

	carosa
	caro
	caruagem
	dracão

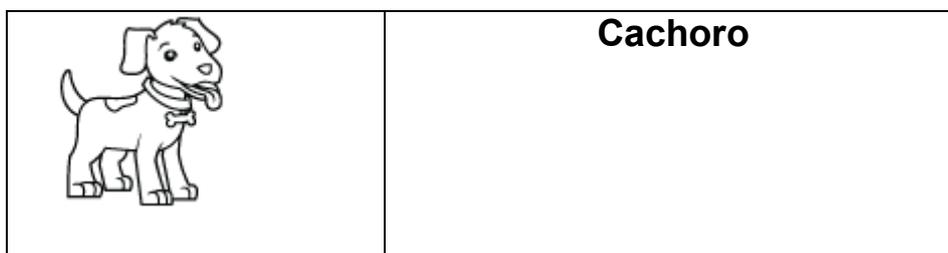
	Corenti
	garafa
	casoro
	cocumélo

Informante F

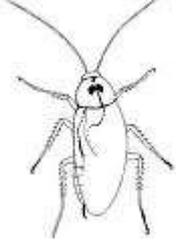
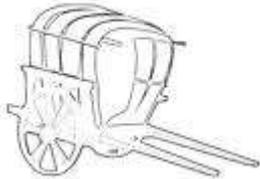
	carrosa
	Corente
	Garafa

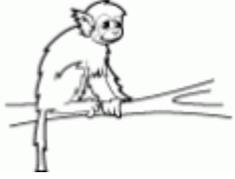
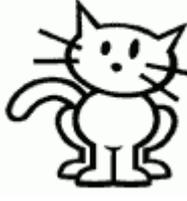
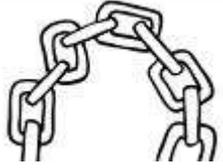
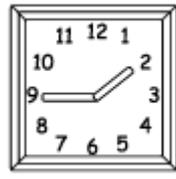


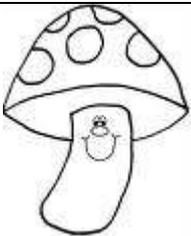
Informante O



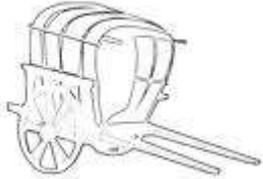
Informante I

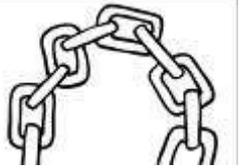
	<p>Parata</p>
	<p>caroça</p>
	<p>caruachem</p>

	Zebra
	Macago
	gado
	esceledo
	Iaranja
	corente
	Relocho

	Cobo
	garafa
	cocumelo
	ticholo
	lacoua

Informante R

	carosa
---	---------------

	caruagem
	corente
	cachoro
	cocomelo
 <p>IL NOVA FF</p>	fejadura

Informante Q

	urupu
	caroça
	caro
	caroage
	poneca
	tragon

APÊNDICE XIV

Roteiro para entrevista com pais

Narrativa de experiência pessoal

1. Eu gostaria de saber um pouco sobre tua infância: tu sempre moraste aqui em Morro Reuter?
2. Como era teu dia a dia? O que tu fazias?
3. Tu tinhas tarefas específicas para fazer em casa?
4. Do que tu brincavas?
5. E tu aprontavas muito?
6. Alguma vez tu aprontaste alguma coisa que trouxe problemas sérios?
7. Como foi que isso aconteceu?
8. E daí, como tudo foi resolvido?
9. E se teus filhos fizessem isso, o que tu farias?
10. O que tu achas, a tua infância foi melhor ou a dos teus filhos é melhor?
11. O que tu tiveste a oportunidade de fazer que gostarias que teus filhos também pudessem fazer?
12. Como foi o nascimento do teu filho? Foi planejado?
13. Como tu conhecestes teu marido/esposa?
14. Como foi o casamento?
15. Já passou por algum problema sério?

ANEXO



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

OF. CEP-1551/11

Porto Alegre, 19 de outubro de 2011.

Senhora Pesquisadora,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 11/05367 intitulado **"Consciência fonológica e aquisição da escrita: Interferências da fala na escrita de crianças bilingues falantes do português brasileiro e do dialeto HUNSRÜCKISCH falado no Rio Grande do Sul"**

Sallentamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.

Os relatórios parciais e final deverão ser encaminhados a este CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilma. Sra.
Profa. Cláudia Regina Brescancini
FALE
Nesta Universidade

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6690 - 3º andar - CEP: 90610-000
Sala 314 - Fone Fax: (51) 3320-3345
E-mail: cep@pucrs.br
www.pucrs.br/prppg/cep