

**REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM CONTEXTOS DE LÍNGUAS EM CONTATO****THOUGHTS ON THE DEVELOPMENT OF WRITING ON LANGUAGE SETTINGS CONTACT**

Silvana Soares da Silva Matuchaki¹
Ciro Damke²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo etnográfica e tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da escrita em contextos de línguas em contato por meio da análise reflexiva das interferências da fala na produção escrita de crianças matriculadas no 7.º ano do Ensino Fundamental. Os contextos de línguas em contato despertam o interesse devido à complexidade que o ensino da variedade padrão assume diante da diversidade linguística que adentra o espaço escolar. Nesse sentido, o presente estudo ampara-se nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, segundo autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2011) e Damke (1988, 2009 e 2013). Os resultados demonstram que as marcas das línguas em contato, presentes na escrita, são regulares e dependem do contato linguístico do falante, mesclando-se com a variação linguística da língua portuguesa, o que permite criar atividades de intervenção pedagógica que levem em consideração contextos específicos de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas em contato; produção escrita; variação linguística.

ABSTRACT: This scientific paper presents the results of an ethnographic study and it is aimed at reflect about the development of writing in language contexts in contact through reflective analysis of the interferences of speech in the writing production of children enrolled in the 7th grade of elementary school. The languages contexts in contact pay attention due to the complexity than the teaching of standard variety takes on linguistic diversity that enters the school. In this sense, we base this research on the theory Educational Sociolinguistic, based on authors: Bortoni-Ricardo (2004, 2005 and 2011) and Damke (1988, 2009 and 2013). The results demonstrate that the marks of the languages in contact that are present in the writing, are regulars and depend on the linguistic contact of the speaker, blending with the linguistic variation of the Portuguese language, and what it allow create pedagogical intervention activities that consider specifics contexts writing.

KEYWORDS: Languages in contact; written production, linguistic variation.

¹ Professora efetiva da rede estadual de ensino e discente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras da Unioeste.

² Professor do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras da Unioeste.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dados apresentados por vários pesquisadores, dentre eles Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), Mollica (2011, 2012), Silva (2000, 2004) e Faraco (2004, 2008), demonstram que a visão homogênea da língua, fundamentada em uma concepção de língua e linguagem como instrumento de comunicação, contribuiu para um ensino voltado para os aspectos gramaticais, com objetivo de se formar um falante *ideal*. Essa perspectiva de ensino esbarra na diversidade cultural e linguística que adentra o espaço escolar, apagando a identidade cultural do aluno, principalmente em comunidades onde há línguas em contato.

Essa realidade é preocupante, pois as marcas linguísticas, provenientes das línguas em contato e da variação linguística do português, são comumente interpretadas como “dificuldade de aprendizagem” do aluno para entender o processo de aquisição da escrita. Os alunos internalizam as manifestações linguísticas presentes em seu contexto cultural as quais devem ser entendidas como parte do processo de constituição de suas identidades enquanto falantes. Essas manifestações não podem ser encaradas como estigma e muito menos a partir de uma visão preconceituosa, influenciada pela pedagogia do erro, que considera somente a variante padrão³ como a única correta para o ensino de língua (BORTONI-RICARDO, 2005).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de reflexão sobre a variação linguística em sala de aula, a partir da produção escrita dos alunos, estabelecendo diretrizes para subsidiar o trabalho dos professores no reconhecimento da cultura e da identidade existente na comunidade em que a escola encontra-se inserida, pois a realidade escolar não é homogênea e os princípios ditados pela variante padrão não garantem que o trabalho com a língua portuguesa se efetive de forma adequada, respeitando o contexto sociolinguístico do aluno.

Os dados apresentados nesse artigo são resultados de uma pesquisa do tipo etnográfica, realizada em uma escola localizada no Oeste Paranaense, em uma comunidade rural colonizada, principalmente, por alemães e seus descendentes, que vieram dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, na década de 70.

Durante o primeiro semestre de 2014, foram coletadas as produções textuais escritas, feitas por alunos matriculados no 7.º ano do Ensino Fundamental, que foram analisadas a partir da compreensão dos aspectos fonético-fonológicos e lexicais associados às

³ Norma padrão ou variante padrão, neste estudo, é entendida como a norma institucionalizada da língua, definida como variação linguística mais próxima do grupo socioeconomicamente mais privilegiado, empregada em situações formais de interação (CAMACHO, 2013, p. 49)



manifestações culturais e linguísticas presentes no contexto social dos alunos, pois é a partir desses contextos que a língua se estabelece e cumpre sua função de interação social.

Espera-se, por meio desse estudo, contribuir para a sensibilização de língua portuguesa, na análise da produção escrita dos seus alunos, enfatizando a viabilidade do trabalho com a diversidade linguística e cultural existente no contexto escolar.

POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

A diversidade cultural e linguística presente no ambiente escolar, principalmente em contextos de línguas em contato, exige do professor um novo posicionamento diante dos encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidos no ensino de língua portuguesa, para que as atividades propostas não estejam direcionadas para uma única forma de falar e escrever. Dessa maneira, propõe-se o conceito de “educação linguística” vinculado ao reconhecimento da heterogeneidade linguística e da necessidade da escola ensinar, também, a variedade padrão.

O termo “educação linguística” é adotado por Bortoni-Ricardo (2005), a fim de reconhecer as especificidades próprias de cada contexto escolar, tendo em vista uma análise mais aprofundada acerca dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Essa perspectiva permite compreender que muitas das questões ligadas ao aprendizado da língua escrita encontram-se atreladas à compreensão de aspectos da variação linguística.

Neste cenário, o ensino de língua portuguesa deve ocorrer por meio de um ambiente de reflexão linguística, orientando o aluno para a aquisição da escrita, no sentido de perceber as várias maneiras de se construir a interação, tendo em vista os contextos de comunicação.

Para Bagno (2002), a sala de aula deve se configurar como um ambiente de reflexão linguística, em que se discute a variação como subsídio para que o aluno possa compreender a organização da língua em uso. Sendo assim, o professor precisa conhecer as especificidades linguísticas presentes na escola, objetivando direcionar seus encaminhamentos metodológicos no sentido de propor a análise das possíveis interferências linguísticas que podem se manifestar no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

Diante disso, parte-se do princípio de que o aluno já traz consigo o conhecimento da língua praticada em seu contexto social (SILVA, 2004) e, em torno desse conhecimento, serão acrescentados novos conhecimentos relativos às outras variedades linguísticas, buscando nortear o ensino para a compreensão da diversidade.

Dessa maneira, retoma-se o termo “educação linguística”, conceituando-o como um processo reflexivo da aprendizagem do português, visando a aquisição, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, da competência linguística necessária para que se atue nos mais diversos contextos sociais. Esse princípio parte da compreensão de que a língua não é estática e está em constante mudança, nos sentidos diacrônico e sincrônico, por isso a necessidade constante de reflexão sobre o aprendizado linguístico (SILVA, 2004).

Sob esta perspectiva, a variedade padrão da língua não ocupará um lugar central e determinante no ensino, mas se apresentará como mais uma variedade da língua portuguesa a ser aprendida. Faraco (2008) contesta a definição de “norma culta”, argumentando que o adjetivo “culto” está relacionado, como oposição, ao “inculto” ou sem cultura. Para o autor, esse adjetivo somente contribui para a criação de estereótipos e julgamentos que desqualificam toda e qualquer tentativa de fala que seja diferente do praticado pelos grupos sociais que estão mais familiarizados com a cultura escrita.

Muitos dos professores que estão em sala de aula, atualmente, tiveram sua formação voltada para o trabalho com a gramática prescritiva, relacionando o aprendizado do aluno por meio da análise do “certo” e do “errado”, tendo em vista uma única maneira de falar e escrever. Nesse sentido, não adianta a reformulação do currículo e das diretrizes que regem o ensino se não forem dados subsídios aos professores para complementarem sua formação diante da realidade linguística existente no espaço escolar.

A partir desta constatação, há a necessidade de pesquisas que contribuam para a formação do professor, demonstrando que os tão chamados “erros”, capazes de estigmatizar e até mesmo gerar situações de preconceitos linguísticos, estão relacionados à questão da identidade cultural e linguística do aluno.

Entretanto, a abertura para o estudo da variação linguística em sala de aula trouxe consigo dois equívocos relacionados ao ensino e que, conseqüentemente, são utilizados como justificativa para os conservadores, defensores do ensino prescritivo da língua portuguesa (FARACO, 2008).

O primeiro desses equívocos chama a atenção para o “vale tudo”, impedindo a correção dos aspectos linguísticos presentes na fala do aluno. Para Faraco (2008), os estudos da variação linguística demonstram que não existe “um padrão absoluto de correção”, pois toda variação se apoia, também, na evidência da variação estilística.

A partir do estudo da variação estilística, o aluno poderá compreender a dinâmica estabelecida pela realidade linguística, de acordo com a situação comunicativa. Dessa forma,



o equívoco do “vale tudo” apoia-se no monolíngüismo atribuído ao ensino de uma única forma linguística de comunicação, que desconsidera as demais variedades.

Para Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 48), “o que a sociedade chama de erro é, então, um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social em que ela se processa”. Já a perspectiva do ensino voltada para a “educação linguística” tem seus objetivos voltados justamente para a adequação, dando subsídios para a compreensão das diversas variedades presentes no contexto social do aluno.

O segundo equívoco, citado por Faraco (2008), está voltado para o ensino da gramática normativa, sentido único das aulas de língua portuguesa, atrelado ao estudo de conceitos e nomenclaturas, presente em muitos encaminhamentos metodológicos até os dias atuais. É nesse sentido que se assenta a crítica aos materiais didáticos que norteiam o trabalho do professor.

Baseados, quase que unicamente na gramática normativa, os materiais didáticos que auxiliam o professor no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, tendem a priorizar apenas uma única variante linguística, desconsiderando o conhecimento linguístico do aluno.

Para Possenti,

Falar contra a "gramatiquice" não significa propor que a escola só seja "prática", não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (POSSENTI, 1996, p.55).

Portanto, o problema do ensino de língua portuguesa não está em ensinar ou não a gramática, mas de que maneira será feita a sua abordagem na aprendizagem dos estilos mais monitorados da língua. A atitude requer uma atenção especial para os contatos/conflitos linguísticos, pois as alternâncias fonológicas e morfossintáticas não podem ser concebidas como “erros” e muito menos serem estereotipadas, desenvolvendo o preconceito linguístico relacionado, inclusive, com as mais diversas etnias que formam a identidade cultural de uma comunidade.

Dessa maneira, os encaminhamentos metodológicos devem ser direcionados tanto para os aspectos da fala quanto para os da escrita, a partir do conhecimento do aluno associado a um processo de reflexão sobre os estilos mais monitorados da língua. Com base nesta prerrogativa, entende-se que a língua carrega consigo aspectos culturais e identitários. Assim, é importante considerar que a função social da escola está vinculada às práticas sociais e,



consequentemente, a aprendizagem da língua requer o trabalho com o letramento, visto sob a ótica do respeito à diversidade.

A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA – ASPECTOS RELEVANTES

Entendida como uma prática cultural, estabelecida pelo homem para a organização dos conhecimentos acumulados historicamente, a aquisição do sistema de escrita tornou-se uma das bases para a fundamentação dos conteúdos em todas as escolas. A língua escrita medeia praticamente todas as formas de aprendizagem da criança no meio escolar, sendo importante a compreensão de sua organização tanto para as disciplinas voltadas para os estudos sociais e históricos, quanto para o aprendizado da língua em si.

Diante disso, a oralidade, a leitura e a escrita se fundamentam como eixos principais para os conteúdos abordados nas aulas de língua portuguesa e, dentre eles, chama-se a atenção para a língua escrita, uma vez que esta exige a aprendizagem de um novo código.

Os documentos oficiais (PCN, DCE-PR)⁴ que dão subsídios para o ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II consideram as variações linguísticas; entretanto, não fazem uma reflexão explícita sobre a necessidade de se repensar a aprendizagem da modalidade escrita da língua diante de contextos específicos, como no caso de línguas em contato/conflito⁵

Apesar de a escola considerar as relações entre a fala e a escrita como partes constitutivas das mais variadas situações comunicativas, o caráter regulatório presente no código escrito ressalta a necessidade de compreender as variações linguísticas que se configuram no momento da escrita, buscando a melhor maneira de fazer com que o aluno entenda as relações graduais e descontínuas⁶ estabelecidas entre uma e outra modalidade, sem que essas intervenções venham caracterizar-se como uma forma de estigmatização da fala.

Sobre esse assunto, Camacho ressalta que:

O paradoxo que se instala nesse processo está no fato de a escola legitimar a tradição letrada, mas empregar um modo oral de transmissão em todo o processo de aprendizagem, cujas marcas acabam sendo completamente apagadas do produto final. As reminiscências, ou ruínas, que a língua falada deposita na língua escrita permitem entrever um encontro de práticas orais/faladas que, nem de longe,

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Diretrizes Curriculares Estaduais – Paraná, 2008.

⁵ Utiliza-se o termo conflito devido à situação que permeia as línguas em contato, quando há a imposição de uma língua nacional, levando à desconsideração de contextos bilíngues.

⁶ Conforme estudos realizados por Bortoni-Ricardo (2004).



poderiam ser consideradas interferências danosas entre as duas tecnologias. Muito pelo contrário, um encontro de práticas que é constitutivo da escrita (CAMACHO, 2013, p. 63).

O aprendizado da língua deve ser percebido como forma de manutenção cultural, correspondendo não somente à decodificação da língua escrita, mas à avaliação dos processos de aprendizagem. Isso inclui a necessidade de reconhecer, no contexto escolar, a variação linguística presente no cotidiano de sala de aula que se inter-relaciona com a aprendizagem da variedade padrão, sem anular a representatividade linguística na formação da identidade cultural do aluno.

Assim, realidades em que se identificam a presença de línguas em contato merecem destaque e são passíveis de estudo para a compreensão dos encaminhamentos necessários para direcionar o trabalho do professor, tendo em vista a cultura e a identidade do aluno.

Os estudos de Mollica (2011, 2012) demonstram que as práticas orais/faladas e letradas/escritas se inter-relacionam no momento da produção textual do aluno, não sendo, muitas vezes, perceptíveis ao professor. Para a autora, não existe uma equivalência entre as marcas linguísticas, que podem ser identificadas de acordo com a aceitabilidade da variação pela sociedade e pelo grau de conhecimento da norma padrão pelo professor.

No entanto, quando se trata de línguas em contato/conflito, a alternância entre as línguas pode revelar outros critérios a serem analisados no momento da aprendizagem da escrita. Isso se deve, principalmente, porque a estigmatização cultural é mais acentuada, servindo inclusive de estereótipos para identificar determinadas etnias.

Como exemplo pode-se citar as comunidades colonizadas por imigrantes alemães, no sul do Brasil que, de acordo com von Borstel (2011), deixam suas marcas linguísticas registradas na alternância fonológica, a qual é melhor percebida em situações de enunciação (contato linguístico com o português brasileiro). Esses traços da língua alemã modificam a pronúncia de muitas de palavras na língua portuguesa, acrescentando ou até mesmo unificando determinados fonemas, estabelecendo uma nova variação linguística. São essas variações na pronúncia que se configuraram em estigmas, caracterizando a descendência alemã, em algumas comunidades da região sul do Brasil.

Segundo Damke (1998), as marcas linguísticas identificadas como estigmas contribuem para que o falante desenvolva um sentimento de inferioridade frente à língua portuguesa. Esse fator é preponderante quando o sujeito desenvolve em si o mito de que é

difícil aprender a variedade padrão, reafirmando o conceito atribuído à dificuldade linguística que a criança traz de casa ao entrar na escola.

Em suas pesquisas, o autor comparou a escrita de alunos de três escolas em comunidades bilíngues no Rio Grande do Sul, apontando para uma grande interferência fonológica entre o português e o alemão, principalmente, na dessonorização de consoantes que se realizam no português, mas não na língua alemã.

A partir da figura que segue, percebe-se que há a unificação sonora de duas consoantes do português em apenas uma consoante na língua alemã, fazendo com que determinadas palavras em língua portuguesa sejam grafadas a partir dessa interferência fonética. Palavras que deveriam ser escritas com b [*beijo*] são grafadas com p [*peijo*].

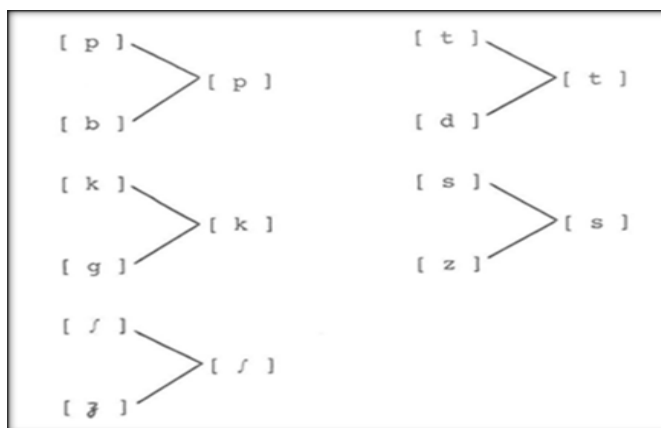


Figura 1 Dessonorização das consoantes: português/ alemão.
Fonte: (DAMKE, 1998, p. 237).

Levando em consideração que a fala influencia, em todos os momentos, a aprendizagem da escrita, a variedade linguística falada pelo aluno irá se manifestar em sua produção escrita, causando os desvios que se refletem principalmente na organização ortográfica da palavra (OLIVEIRA, 2005).

As pesquisas desenvolvidas pela Sociolinguística trouxeram um novo caminho para a compreensão da aprendizagem de uma língua, demonstrando haver uma diferença singular entre a oralidade e a escrita, exigindo da criança as abstrações que englobam o desenvolvimento da consciência fonológica para percepção das variações linguísticas, diante dos processos morfológicos e sintáticos, relacionados à variedade padrão.

AS LÍNGUAS EM CONTATO EM SITUAÇÕES DE ESCRITA

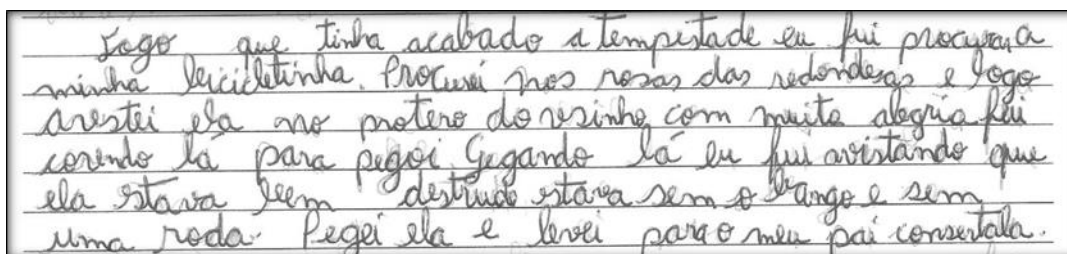
Na experiência ora relatada, constatou-se que, ao adentrar o espaço social da comunidade escolhida, o primeiro contato linguístico que despertou a curiosidade foi a presença da língua alemã entre os alunos. Os mesmos não se consideram bilíngues por não falarem como seus pais e avós, mas os traços fonéticos da língua alemã na pronúncia da língua portuguesa estão presentes na fala das crianças, que demonstram ter contato com a língua em seu meio social.

Verificou-se também que a língua alemã, apesar de estar ausente nas situações que envolvem a leitura e a escrita, encontra-se muito presente na oralidade, em situações familiares e em locais onde a comunidade se reúne, como bares, clubes e a igreja. Para Damke (2007), os hábitos tradicionais da cultura alemã ainda estão presentes nas músicas trazidas pelos descendentes de imigrantes, que, apesar de sofrerem modificações, com o passar dos anos, misturando-se com a língua portuguesa, ainda asseguram uma identidade própria de algumas cidades da região Oeste do Paraná.

As pesquisas já realizadas por Damke (1998, 2013), Pereira (1999) Jung (2007), von Borstel (2011), dentre outros pesquisadores, apontam as trocas de consoantes vozeadas e desvozeadas como traços descontínuos em pessoas que vivem em contextos bilíngues alemão/português, o que caracteriza aspectos próprios da identidade da comunidade. Os fonemas da língua alemã alteram a pronúncia de palavras em língua portuguesa e essas alterações são transpostas para a escrita.

Os textos, apresentados a seguir, foram coletados durante as aulas de língua portuguesa, como parte integrante da pesquisa, e representam a primeira produção escrita realizada pela criança, sem a interferência do professor.

Analisa-se o recorte de texto abaixo:



Texto 1 Trocas consonantais/alternâncias fonéticas

Fonte: Aluno 1

- 1 Logo que tinha acabado a tempestade eu fui procurar a minha bicicletinha. Procurei nas rosas das redondesas e logo avistei ela no protero do vsinho com muita alegria fui corendo para pegoi.
- 2 Gegando lá eu fui avistando que ela estava bem destruída stava sem o bango e sem
- 3 uma roda. Pegei ela e levei para o meu pai consertala.
- 4

No texto acima, destacam-se as grafias das palavras [*chegando*] e [*banco*] (linhas 3 e 4). Na primeira palavra, a letra /g/ substitui o fonema fricativo alveopalatal desvozeado [ʃ], que deveria ser escrito com /ch/. Enquanto que, na segunda palavra [*bango*], há a troca entre as consoantes oclusivas velares vozeada e desvozeada [k] e [g]. Esse exemplo reforça a necessidade de uma observação atenta à pronúncia de determinadas palavras no momento da produção, buscando meios para que a reflexão sobre o processo de desenvolvimento da língua escrita realmente se concretize.

Quando o valor sonoro das consoantes é trabalhado no processo de aquisição da escrita, sem a preocupação em desenvolver a consciência fonológica, os alunos tendem a realizar as mesmas trocas consonantais, independentemente de elas terem a influência da língua alemã na sua pronúncia (CAGLIARI, 1998).

Por outro lado, as marcas da língua em contato, que são identificadas nos textos dos alunos, também foram encontradas na escrita de senhoras moradoras da comunidade⁷ que possuem a língua alemã como língua materna. A repetição da mesma consoante na escrita de várias palavras como [*jicara*] e [*jocolate*] demonstra não haver a percepção do fonema desvozeado [ʃ]. O contrário ocorre com as trocas entre ([t], [d]), em [*drico*] e [*marcarina*] em que as oclusivas se resumem em consoantes vozeadas.

De acordo com Damke (1988), diversos fatores contribuem para a presença das marcas linguísticas entre o português e o alemão, sendo relacionados a fatores linguísticos e extralinguísticos, dentre eles estão os fatores socioculturais e o grau de bilinguismo do falante. É o que ocorre nas receitas recolhidas na comunidade pesquisada, em que as autoras falam fluentemente a língua alemã, realizando na fala as alternâncias fonéticas entre os idiomas. Acrescenta-se, ainda, que as senhoras frequentaram a escola somente nos primeiros anos da educação básica e o contato com a escrita foi por meio da língua portuguesa.

Para Matuchaki e Damke (2013), os eventos de letramento em contextos informais adquirem os traços culturais e linguísticos do falante, mas nem por isso perdem sua característica comunicativa. Nesse sentido, as trocas consonantais percebidas nas receitas (*corpus* de análise de um estudo anterior, realizado na mesma localidade) se apoiam na escrita da língua portuguesa, com o objetivo único de utilizá-la em situações cotidianas.

Votando ao texto (1), pode-se destacar uma série de problemas que não são possíveis de explicar somente fazendo a relação entre as línguas em contato, pois apresentam

⁷ Senhoras na faixa etária entre 50 e 60 anos.

especificidades próprias da natureza arbitrária das convenções da língua portuguesa. Como exemplo, podemos citar a letra /s/ para todas as ocorrências dos fonemas [s] e [z] nas palavras [rosas], [redondesas], [visinho]. Não há a compreensão de que o fonema fricativo alveolar desvozeado [s] possa ser representado por mais de uma letra no caso a utilização do cê cedilhado, ao mesmo tempo em que se generaliza a utilização da letra /s/ em posição intervocálica com som de [z], sem que a palavra seja grafada dessa forma.

Segundo Morais (2010), a regra que estabelece a utilização da letra /s/ com som de [z] não ajuda muito quando é necessário escrever determinadas palavras. Os equívocos realizados pelo aluno em palavras como [redondezas] e [vizinho] são uma prova de que existe a necessidade de memorizar a ortografia dessas palavras, tratando-se, então, não de uma regularidade, mas de uma irregularidade na escrita da língua portuguesa.

Outra ocorrência é a escrita do verbo [corendo] com apenas um /r/, mais um fator que pode ser associado às interferências do alemão na escrita das crianças, já que esta grafia em palavras escritas com /rr/ é uma marca que esteve presente em outros textos recolhidos. De acordo com Damke (1998, p. 222), “a língua alemã não tem o fonema consonantal [r] pronunciado com mais vibração como [rr] no português”. Há, então, a neutralização da vibrante, estabelecendo um contraste fonêmico na pronúncia (SCHNEIDER, 2008).

Para Faraco (2000, p. 20), “a superação dessa dificuldade parece estar correlacionada com um aumento da consciência perceptiva das diferenças fônicas”. O autor ressalta, ainda, que essas interferências também se encontram associadas à escrita e à fala de descendentes de italianos. A consciência fonológica precisa ser desenvolvida pelos professores em situações como estas, demonstrando para a criança a complexidade do sistema ortográfico da língua portuguesa, que nem sempre se encontra interligado com a pronúncia da palavra.

Identifica-se, também, uma aproximação à norma padrão quando os alunos utilizam o verbo [consertar] e o pronome oblíquo [la], mesmo que estes não estejam separados por hífen. Essa hipótese se confirma por meio dos estudos linguísticos das variações da língua portuguesa brasileira. Segundo Bagno (2007), na maioria das vezes, o uso dos pronomes oblíquos não é reconhecido pelas crianças brasileiras antes de terem contato com a leitura e a escrita, ou seja, antes de iniciar o processo de letramento escolar.

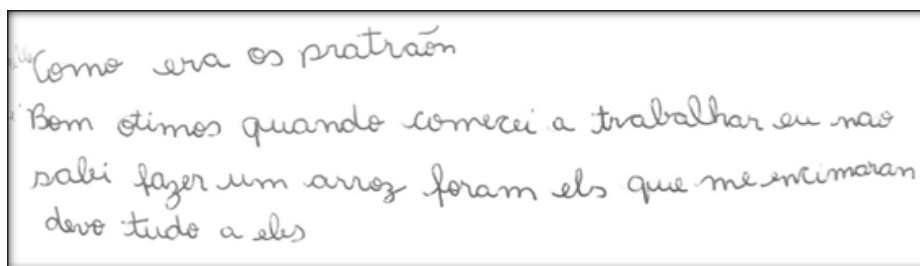
É certo que defende-se a perspectiva de que a escola já não é a única agência de letramento; porém atentar para aspectos do uso dos recursos relativos à coesão textual, no texto acima, é característica da mediação dos professores no ensino da escrita.

Outra marca da fala na escrita das crianças que pode estar associada ao contato com a língua alemã é a realização do ditongo nasal /ãõ/ por [ãw].

Sobre o assunto, von Borstel menciona que:

[...] outras transferências de sequência fônica envolvem uma adaptação de encontros vocálicos nasalizados que não existe na língua alemã. Isso foi observado em quase todas as palavras do português com o ditongo nasal -ão por [-ãw] transferência fônica adaptada ao falar alemão para [-oŋ] como em mamão [mamoŋ], fãõ [fakoŋ], algodão[algodoŋ] ou vice-versa na transferência fônica da palavra portuguesa Rondon para [roŋdãw ou roŋdoŋ] (VON BORSTEL, 2011, p.94-95).

A descrição realizada pela autora pode ser comprovada a partir da observação da escrita no recorte textual disposto na sequência. Lembrando que o gênero entrevista, que estava sendo trabalhado nas aulas, facilita o apoio da transcrição da fala para a escrita, principalmente pelo caráter informal assumido na entrevista de pessoas da família, reproduzindo, até mesmo, a forma como o seu interlocutor pronuncia as palavras



Texto 2 Nasalização 1

Fonte: Aluno 7

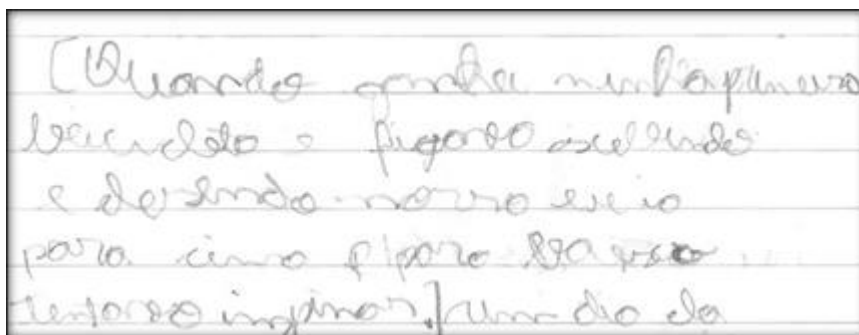
Gênero entrevista

-
- 1 Aluna: Como era os pratraõn
 - 2 Entrevistada: Bom ótimos quando comecei a trabalhar eu não sabi fazer um arroz foram els que me
 - 3 encimaram devo tudo a eles.
-

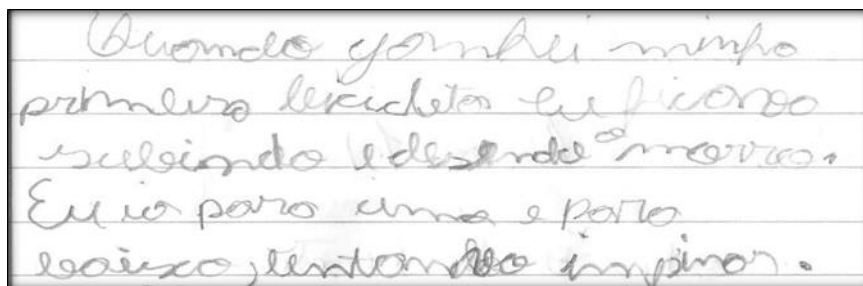
Outras irregularidades podem ser observadas a partir da omissão de letras em algumas palavras como [sabi], [els], além da troca do /n/ pelo /m/ no verbo [encimaram], que não estão associadas a dificuldades de escrita, mas a um descuido do aluno ao escrever determinadas palavras. Uma das características da fala é o ritmo empregado, o que não se concretiza na escrita, que precisa ser elaborado a partir dos grafemas que constituem cada palavra.

Acredita-se que essas omissões são possíveis de serem solucionadas com uma simples revisão textual realizada pelo próprio aluno. A releitura do que se escreve é outra estratégia que deve ser feita pelo professor, auxiliando o aluno na revisão e na compreensão do processo de aquisição da escrita.

A presença do pesquisador em sala de aula permitiu observar atividades de intervenção pedagógica direcionadas pela professora nas produções textuais escritas ao detectar problemas de ortografia, com as troca de consoantes, conforme demonstrado em textos anteriores. A professora solicitou ao aluno a revisão do que ele havia escrito. Vale lembrar que não houve nenhum direcionamento por parte da docente, indicando o que deveria ser corrigido. O texto, apresentado a seguir, demonstra a percepção do aluno na correção das interferências:



Texto 3: Primeira Produção Escrita
Fonte: Aluno 3



Texto 4: Reescrita
Fonte: Aluno 3

1ª produção

- 1 Quando ganhei minha primeira bicicleta e figava subindo e *desendo* o morro eu ia para cima e para baixo
- 2 tentava *impinar*.

Reescrita do texto pelo aluno

- 1 Quando ganhei minha primeira bicicleta eu ficava subindo e *desendo* o morro. Eu ia para cima e para
 - 2 baixo, tentava *impinar*.
-

Na primeira produção, nota-se duas ocorrências com relação às trocas fonéticas: a palavra sublinhada na 1.ª linha aparece uma interferência das línguas em contato, há a troca de

consoantes oclusivas velares; já as palavras em *itálico* demonstram as irregularidades ortográficas e de variação linguística em língua portuguesa.

Por meio da atividade de reescrita é possível perceber que o grande problema do ensino da variedade padrão não está somente na presença das línguas em contato. Há um amadurecimento da consciência fonológica (CAGLIARI, 1998) diante das trocas consonantais, no entanto, em contextos irregulares como na presença do dígrafo em palavras como [descendo], esses não são, geralmente, perceptíveis ao aluno.

Acredita-se que a intervenção pedagógica, além de considerar a produção do texto e seus mecanismos de coesão e coerência, deve estar voltada para as especificidades ortográficas da variedade padrão, levando o aluno a perceber que muitos sons não são representados graficamente apenas como se falam. Consideramos pertinente ressaltar que o ensino da língua escrita deve acompanhar o aluno durante toda a sua vida acadêmica, para haver uma continuidade do desenvolvimento da escrita nos mais diversos eventos de letramento focalizados pela escola.

Todo o trabalho da professora, durante a maior parte do período de observação, foi para buscar subsídios a fim de que os alunos produzissem o gênero “memórias orais”. Mesmo não sendo nosso objetivo principal analisar gêneros textuais, concordamos que quando se focaliza o ensino da escrita a partir de situações de interação, estamos contribuindo para que os alunos enriqueçam seu vocabulário, aproximando-os da variedade padrão.

Segundo Heye e Vandresen,

[...] como o alemão padrão não é mais ensinado, o português tomou a posição de prestígio, passando os dialetos para o uso em situações informais e familiares e com crescentes índices de abandono devido ao baixo grau de prestígio (HEYE, VANDRESEN, 2006, p. 395).

Diante dessa perspectiva, chama-se a atenção para o processo de educação linguística que deve ocorrer em sala de aula, buscando direcionar o trabalho para a reflexão no desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, para um trabalho que não traga à tona o processo de assimilação cultural diante do ensino da norma padrão.

Santos (2004, p. 123) ressalta que o conflito que se estabelece no contexto escolar “pode ser utilizado como uma ponte entre a cultura da escola e a cultura do lar, criando um Terceiro Espaço para identificações com o sucesso escolar e contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos”.



Os exemplos apresentados comprovam que o ensino de língua portuguesa deve ser permeado por discussões e reflexões linguísticas que considerem o meio cultural do aluno. A análise e o diagnóstico do erro, vinculados à presença de línguas em contato, deverão ser o subsídio para a construção de novas metodologias comparativas entre uma língua e outra, principalmente em contextos sociolinguisticamente complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de haver uma regressão do bilinguismo na comunidade pesquisada, as interferências relacionadas ao contato com a língua alemã ainda estão presentes e se misturam com as variações linguísticas próprias da língua portuguesa. Estas interferências podem ser identificadas a partir da troca entre consoantes vozeadas e desvozeadas, além de alguns traços descontínuos, específicos de comunidades colonizadas por alemães, que são estigmatizadas em contextos urbanos.

Um olhar atento do professor poderá perceber que a maioria das interferências obedece a certa regularidade na escrita da criança, o que permite criar atividades pedagógicas de intervenção direcionadas para as especificidades linguísticas do contexto escolar. Vale destacar aqui o conceito intercultural, conforme citado por Canclini (2005), buscando respeitar sem estigmatizar as diversas realidades linguísticas que se concretizam em sala de aula.

Retomando as questões da interferência da fala na escrita das crianças, a análise e a diagnose do erro, conforme Bortoni-Ricardo (2005), são encaminhamentos que irão contribuir para que o professor consiga analisar e ajudar a criança a refletir sobre os desvios ortográficos presentes em sua escrita.

Justificando essa análise, prefere-se transcrever as palavras da autora supracitada:

À medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passa a frequentar. Em muitos domínios sociais, eles se comunicam mais usando a escrita do que a fala e também são submetidos a exigências de monitoração estilística. Essas exigências decorrem de normas culturais convencionadas naquele domínio (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Acredita-se ser o ensino de língua portuguesa a forma possível de contribuir significativamente para que a criança compreenda as relações sociais estabelecidas pela



linguagem e, da mesma maneira, os eventos de letramento voltados para a língua escrita, que devem estar condicionados às exigências de monitoração estilística, sempre que a necessidade de interação exigir.

Os dados apresentados por esta pesquisa demonstram que não se pode observar o ensino de língua portuguesa somente sob um ponto de vista, ou querer reduzi-lo a apenas uma forma “correta” de falar e escrever. Nesse sentido, para ampliar o letramento do aluno e aprimorar suas relações com a escrita, devemos resgatar sua identidade linguística, demonstrando que língua e cultura estão interligadas e ressaltam sua identidade enquanto falante de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michel. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-82.

_____. *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais de alfabetização. In: PEREIRA, Celi R.; ROCA, Pilar (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 51-68.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMACHO, Roberto G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CANCLINI, Nestor G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; YEHIA, Hani Camille. *Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <http://fonologia.org>. Acesso em: 12/12/2014.

DAMKE, Ciro. *As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do*



português. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998, 359 f. Dissertação de Mestrado.

____; SAVEDRA, Monica M. G. *Volkslieder (músicas populares alemãs) no sul do Brasil: aspectos linguísticos, socioculturais e identitários*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

FARACO, Carlos A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2000.

____. *Por uma pedagogia da variação linguística*. II CIEL – Ciclo de Eventos em Linguística, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, outubro de 2004.

____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

HEYE, J.; VANDRESEN, P. Línguas em contato. In: CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; MATTOS e SIVA, R. V. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 386-411.

MATUCHAKI, S. S. S.; DAMKE, C. Bilinguismo em situações de escrita: a receita culinária no cotidiano de mulheres descendentes de alemães. http://www.seminariolhm.com.br/anais_lhm_2013/23.html, 15/12/2014.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-14.

____. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 6. n.6, jul./dez. 1997, p. 32-58.

PEREIRA, Maria C. *Naquela Comunidade Rural, Os Adultos Falam "Alemão" e "Brasileiro" Na Escola, As Crianças Aprendem o Português: Um Estudo do Continuum Oral/Escrito em Crianças de Uma Classe Bisseriada*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1999. Tese Doutorado.

SANTOS, Maria Elena P. *O cenário multilingüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. Campinas: UNICAMP, Doutorado em Linguística Aplicada, 2004. Tese de Doutorado.

SCHNEIDER, Maria N. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues no Rio Grande do Sul*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Tese Doutorado.

SILVA, Rosa V. Mattos e. *Contradições no Ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto; Salvador, BA; Editora da Universidade Federal da Bahia, 2000.



_____. *“O português são dois”*. Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

VON BORSTEL, Clarice N. *A linguagem sociocultural do Brasildeutsch*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

Data de recebimento: 21/09/2015

Data de aprovação: 31/05/2016