

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

FRANCI SLÂINE CORDEIRO HOLZ

**SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA DE
ALUNOS BILÍNGUES**

Vitória
2020

FRANCISLÂINE CORDEIRO HOLZ

**SUBSÍDIOS LINGÜÍSTICOS PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA DE
ALUNOS BILÍNGUES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edenize Ponzo Peres

Vitória
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

H762s Holz, Francislaine Cordeiro.
Subsídios linguísticos para o trabalho com a ortografia de alunos bilíngues / Francislaine Cordeiro Holz. – 2020.
158 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Edenize Ponzo Peres.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2020.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental).
2. Sociolinguística. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Bilinguismo. 6. Pomerânios.
I. Peres, Edenize Ponzo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469.07

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

FRANCISLÂINE CORDEIRO HOLZ

**SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA DE
ALUNOS BILÍNGUES.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Edênize Ponso Peres
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Orientadora



Doutor Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Interno



Doutor Ismael Tressman
Faculdade da Região Serrana – Farese
Membro Externo



Doutor Marco Antônio de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 561 de 11/06/18 - Campus Vitória)

FRANCISLÂINE CORDEIRO HOLZ

HOLZ, Francislaine Cordeiro; PERES, Edenize Ponzo. **SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA DE ALUNOS BILÍNGUES**. Vitória: Ifes, 2020. 66 p. (Caderno Pedagógico).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 13 de fevereiro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Vanildo Stieg

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Interno



Doutor Ismael Tressman

Faculdade da Região Serrana – Farese
Membro Externo



 Doutor Marco Antônio de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas
Membro Externo

(Telepresença: Portaria N° 561 de 11/06/18 - Campus Vitória)

À comunidade de São Sebastião de Belém.

AGRADECIMENTOS

A uma força suprema e onipresente, a quem chamamos Deus, pela perseverança em tantos momentos de angústia.

À Professora Dr^a. Edenize Ponzo Peres (IFES), por ser tão generosa em compartilhar seus conhecimentos e experiências para a construção desta pesquisa, por ter-me conduzido por um caminho seguro e sólido, por ter confiado em mim. Por isso minha admiração – que ultrapassa os muros acadêmicos – e profunda gratidão.

A meu amado Fernando, por estar sempre a meu lado, companheiro inseparável.

Aos familiares Maria Helena, Helmar, Mikaele e Romildo, por tantas palavras de apoio e compreensão pelas minhas ausências durante o percurso.

À direção e aos servidores da EEEFM “Professor Hermann Berger”, em especial minha amiga Lucinelda, por permitirem o desenvolvimento da pesquisa e auxiliarem durante o processo com apoio humano, material e técnico. Muito obrigada, vocês foram essenciais para a construção deste trabalho.

Aos professores Dr. Ismael Tressmann, Dr. Marco Antônio de Oliveira e Dr. Vanildo Stieg pelas importantes contribuições no exame de qualificação e pela disposição em participar da banca de defesa.

A CAPES pelo incentivo à pesquisa.

“Quem você, tão presunçoso, pensa que é para julgar coisas tão elevadas com a curta visão de que dispõe?”

(Divina Comédia) Dante Alighieri.

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de um maior conhecimento sobre as consequências do contato entre línguas, objetivando um melhor planejamento do ensino da língua portuguesa, realizamos um estudo sobre as influências fonético-fonológicas da língua pomerana na escrita em português de alunos do Ensino Fundamental II bilíngues nessas duas línguas. Para alcançar nossos objetivos, foram avaliados 54 textos escritos em português para a disciplina Língua Portuguesa, produzidos por alunos com diferentes níveis de bilinguismo de uma escola pública localizada na comunidade bilíngue de São Sebastião de Belém, no interior do município de Santa Maria de Jetibá. Na análise dos textos, verificamos a influência do sistema sonoro da língua pomerana na escrita em língua portuguesa. Por meio dos preceitos teóricos dos Contatos Linguísticos e da Sociolinguística Educacional, bem como as estratégias de ensino apontadas pelo Epilinguismo, desenvolvemos um conjunto de atividades interventivas e posteriormente as aplicamos, a fim de auxiliar professores em comunidades bilíngues a trabalharem os problemas de ortografia advindos do contato linguístico e, igualmente, colaborar com a manutenção das línguas minoritárias, no caso, o pomerano.

Palavras-chave: Contato linguístico. Sociolinguística educacional. Produção de texto. Bilinguismo pomerano-português. Aprendizado da escrita.

ABSTRACT

Considering the need for a greater knowledge about the linguistic contact between languages and their respective influences, and aiming at a better planning of second language teaching, we will carry out in this research a study on the phonetic and phonological interferences of the structure of the Pomeranian language when students write in Portuguese. In order to achieve these purposes, we evaluated 54 formal texts written in Portuguese by students with different levels of bilingualism from a school located in the county of São Sebastião de Belém - a small town in Santa Maria de Jetibá. By analyzing the texts, we verified some phonetic and phonological traits of the Pomeranian language in the Portuguese language. Through the theoretical precepts of Educational Sociolinguistics, as well as teaching strategies developed from epilinguistic knowledge, we intend to build a set of intervention activities in order to help teachers manage the spelling problems caused by this contact while also contributing to the conservation of minority languages, such as Pomeranian.

Keywords: Linguistic contact. Educational sociolinguistics. Text production. Pomeranian-Portuguese Bilingualism. Learning to Write.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista parcial da comunidade de São Sebastião de Belém	73
Figura 2 – Entrada da escola	74
Figura 3 – Sala de aula da escola	75
Figura 4 – Refeitório da escola.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ascendência pomerana dos alunos	79
Gráfico 2 – O domínio da língua pomerana pelos informantes	79
Gráfico 3 – Compreensão da língua pomerana.....	80
Gráfico 4 – Familiares que falam pomerano.....	80
Gráfico 5 – Língua utilizada em casa	81
Gráfico 6 – Residência dos alunos.....	83
Gráfico 7 – Grupo familiar de residência dos alunos.....	84
Gráfico 8 – Grau de escolaridade da mãe.....	85
Gráfico 9 – Grau de escolaridade da pai.....	85
Gráfico 10 – Renda mensal da família	86
Gráfico 11 – Atividades realizadas como lazer.....	87
Gráfico 12 – Acesso à internet em casa.....	88
Gráfico 13 – Acesso à internet pelo celular	89
Gráfico 14 – Participação em redes sociais pela internet.....	89
Gráfico 15 – Tarefas diárias executadas pelos alunos.....	90

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Antiga Pomerânia e a distribuição de suas cidades	69
Mapa 2 – Divisão da Pomerânia entre a Alemanha e a Polônia após a Segunda Guerra Mundial.....	69
Mapa 3 – Localização de Santa Maria de Jetibá-ES.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos fones consonantais no pomerano	63
Quadro 2 – Classificações pertencentes ao Grupo 1 – G1B e G1C.....	96
Quadro 3 – Classificações pertencentes ao Grupo 2 – G2B, G2C, G2D	98
Quadro 4 – Classificações do Grupo 3 – G3A, G3B	100
Quadro 5 – Outros casos	101
Quadro 6 – Desvios ortográficos presentes nos textos produzidos por bilíngues – mês de agosto	113
Quadro 7 – Desvios ortográficos dos textos produzidos no mês de agosto – 2019	124
Quadro 8 – Desvios ortográficos encontrados nos textos produzidos no mês de setembro – 2019.....	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DIALOGANDO COM OS PARES	20
3	REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1	A SOCIOLINGUÍSTICA	29
3.1.1	A Sociolinguística educacional	33
3.2	OS CONTATOS LINGUÍSTICOS	42
3.2.1	A aquisição da segunda língua e o indivíduo bilíngue	43
3.2.2	A produção bilíngue	46
3.2.3	Bilinguismo e diglossia	52
3.3	O EPILINGUÍSMO	56
3.3.1	O epilinguismo no ensino de línguas	59
3.4	O SISTEMA SONORO DO POMERANO	59
4	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	67
4.1	O MÉTODO DA PESQUISA	67
4.2	CONHECENDO A COMUNIDADE E A ESCOLA	68
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	75
4.4	AS AÇÕES REALIZADAS	76
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
5.1	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL	78
5.2	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	91
6	ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS	104
6.1	RELATO CRÍTICO–REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS	105
6.2	RELATO CRÍTICO–REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA SEGUNDA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS	114
6.3	RELATO CRÍTICO–REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA TERCEIRA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS	126
6.4	RELATO CRÍTICO–REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA QUARTA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS	131
6.5	VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PELOS PARES	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	142

ANEXO A – Quadro de fonemas consonantais e vocálicos do português brasileiro.....	148
ANEXO B – Quadro das vogais tônicas orais do português.....	149
ANEXO C – Quadro das vogais nasais do português brasileiro.....	150
APÊNDICE A – Questionário sociocultural.....	151
APÊNDICE B – Termo de Assentimento.....	156
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
APÊNDICE D – Termo de Consentimento	158

1 INTRODUÇÃO

Nasci no interior do município de Santa Teresa, num distrito chamado Alto Caldeirão, em uma família muito simples: o meu pai é agricultor - cultiva café e hortaliças; minha mãe trabalhou durante muito tempo com meu pai, mas, tempos depois, cursou o ensino médio para jovens e adultos e tornou-se funcionária pública, trabalhando em uma escola municipal. Mulher guerreira que nunca desistiu de seus sonhos.

A palavra de ordem em minha casa sempre foi estudar, devido ao fato de que meus pais nunca tiveram essa oportunidade e desejavam um futuro melhor para suas filhas. Tenho ascendência pomerana: toda a família do meu pai sempre se comunicou apenas em pomerano; no entanto, não tive o privilégio de aprender essa língua, pois minha mãe não é bilíngue. Assim, em minha casa, a comunicação se dava somente em português.

Sempre estudei em escola pública, com aulas que privilegiavam apenas os conteúdos programáticos do currículo. As atividades consistiam de exercícios de memorização, fato recorrente desde a disciplina Matemática até Língua Portuguesa. Era quase uma tortura intelectual, pois as professoras utilizavam uma metodologia bastante repetitiva e pouco eficiente, ano após ano: apenas o quadro era utilizado para a explicação do conteúdo e os exercícios eram majoritariamente de memorização do livro didático. Todavia, mesmo diante de tais problemas, a escola não deixava de ser um espaço de interação: amigos, brincadeiras, merenda... para muitos, talvez, a única representação de esperança.

O hábito de leitura me foi despertado ainda criança, por meio dos fantásticos contos de fadas. Eu não possuía muitos livros em casa, mas descobri na biblioteca da escola um verdadeiro refúgio! Ensino Médio... o momento crucial da escolha da profissão. De fato, a educação faz parte da história da minha família, pois muitos de meus parentes escolheram a nobre tarefa de ser professor.

Durante inúmeras aulas, ao longo de minha vida escolar, eu auxiliava os colegas nas matérias em que eles sentiam mais dificuldades e foi dessa forma que descobri o dom para ensinar. Além disso, acredito num país mais justo e igualitário por meio do ensino,

afinal a educação é um ato político que nos torna aptos a lutar pela liberdade, conscientes da nossa identidade enquanto sujeitos.

Escolhi o curso de Letras pela facilidade com os conteúdos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e por amar o contato com os livros. Iniciei o curso no ano de 2010, na faculdade Castelo Branco, localizada na cidade de Colatina, Espírito Santo. Já no primeiro período, surgiu meu primeiro desafio: assumir a vaga de uma professora em licença na rede municipal de Santa Teresa, com aulas para as turmas finais do Ensino Fundamental II. Eu tinha apenas 17 anos e minha única experiência fora enquanto aluna, mas aceitei a tarefa a fim de adquirir novos conhecimentos com a prática.

Infelizmente, não tenho boas lembranças dessa fase, uma vez que, nas aulas que ministrei, pratiquei exatamente a mesma *tortura intelectual* que vivenciei na minha vida escolar. O retrato era análogo à infância: conteúdos gramaticais descontextualizados, produções textuais fragmentadas, textos apenas como propósito interpretativo, exercícios gramaticais mecânicos, avaliações a partir do princípio da memorização. Deve ter sido uma experiência bastante negativa para os meus alunos!

Fim da faculdade, primeiro concurso público da rede estadual, em 2013... Aulas nas turmas do nono ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A escola escolhida se localizava no interior do município de Santa Maria de Jetibá, na comunidade de São Sebastião do Belém, e os alunos eram bilíngues em pomerano e português. Foi diante dessa perspectiva que passei a desenvolver estratégias que pudessem *empoderar* os educandos, de acordo com a sua realidade social. De fato, discentes bilíngues sofrem com muitos preconceitos por falarem uma segunda língua; além disso, muitos problemas relacionados com leitura, compreensão e interpretação de textos e escrita são associados pelos professores como consequência da influência da língua estrangeira no português.

Assim, a partir do ano de 2015, passei a desenvolver em sala de aula projetos para fomentar a valorização e o fortalecimento da cultura pomerana. Entre várias estratégias, destaco o projeto “Letras em trilhas pomeranas”, realizado com alunos do 6º ao 9º ano, no ano de 2016. Os estudantes fizeram entrevistas na comunidade sobre as tradições pomeranas: festas, cultos religiosos, músicas e danças, entre outros

aspectos. Após isso, transformaram as informações em memórias que foram divulgadas para a comunidade. Logo, reconheço o papel que tem a escola na formação de homens e mulheres, sabendo também que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade.

Por outro lado, enquanto professora de Português nessa comunidade, sempre me causaram inquietações as dificuldades que os descendentes de pomeranos bilíngues encontram na escrita em língua portuguesa, pois esta recebe influência da pomerana em todos os níveis: fonético-fonológico, lexical, morfossintático e semântico, mas principalmente o fonético-fonológico, originando uma grande quantidade de erros ortográficos nos textos de nossos educandos.

Em 2017, obtive uma grande conquista: fui aprovada no exame de seleção do Mestrado Profissional em Letras – Proletras/lfes. Agora, no Mestrado, tenho a oportunidade de refletir melhor sobre a minha prática docente e a situação de bilinguismo de meus alunos. Além disso, tenho a possibilidade de ampliar minha compreensão sobre os usos que eles fazem de sua língua, podendo auxiliá-los quanto ao aprendizado da língua portuguesa sem que eles precisem abandonar as suas próprias origens e a língua pomerana. Creio que esse é um dos maiores benefícios de uma pesquisa como esta.

Isso posto, o objetivo geral desta pesquisa é propor uma reflexão acerca das práticas de ensino de ortografia nas aulas de Língua Portuguesa em comunidades bilíngues.

Especificamente, os objetivos deste estudo são:

- a) analisar os erros ortográficos presentes em textos escritos em língua portuguesa de alunos de comunidades bilíngues;
- b) comparar os erros de alunos bilíngues e de monolíngues, a fim de identificar a influência do sistema sonoro pomerano sobre a escrita em português;
- c) elaborar estratégias para auxiliar os alunos bilíngues a vencer suas dificuldades ortográficas; e
- d) compor um produto educacional com propostas que auxiliem o professor de Língua Portuguesa a trabalhar com as influências de uma língua estrangeira na portuguesa.

- e) Contribuir para a implantação de uma educação intercultural que leve à valorização da língua e da cultura da comunidade.

Esta pesquisa se justifica por sua contribuição ao ensino de Língua Portuguesa em comunidades bilíngues, pois é urgente a implantação de uma educação intercultural nessas localidades, que considere as diferenças linguísticas e culturais dos alunos, bem como que lhes proporcionem um ensino significativo, tornando-se este um agente contra o preconceito linguístico que os estudantes e suas famílias vivenciam.

Para tratar-se dos temas concernentes a esta pesquisa, foi tomado como referencial teórico os Contatos Linguísticos no nível individual, por meio dos estudos de Weinreich (1970 [1953]), Mackey (1968), Grosjean (1995, 1997), Saunders (1988), Heye (2003), Ponso (2006) e Houwer (2009), entre outros. O trabalho também será baseado nas contribuições teóricas da Sociolinguística Educacional, pautando-nos em Bagno (2001, 2004, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2007), Spinassé (2006), Faraco (2011), etc. Temas como tradição oral, cultura e ensino também serão abordados, de acordo com Koch (2005) e Marcuschi (2007). Por fim, apresentaremos o Epilinguismo, pautado nos trabalhos de Culioli (1999) e Franchi (2002).

Este texto foi dividido em seis capítulos, além desta Introdução. O segundo traz algumas dissertações e teses que têm pontos em comum com o objeto desta pesquisa e, portanto, serão um importante auxílio para a compreensão de questões postuladas no processo de ensino-aprendizagem em comunidades bilíngues. O terceiro capítulo traz os aportes teóricos nos quais o trabalho está pautado, como exposto no parágrafo anterior.

No quarto, constam os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados, além da caracterização da comunidade, da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa.

No quinto, os resultados obtidos são analisados e se discutem as suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa para falantes de pomerano.

No sexto, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa. Por fim, são listadas as referências bibliográficas e, na sequência, os Apêndices e Anexos.

No próximo capítulo, serão apresentados os trabalhos acadêmicos que contribuíram para as análises feitas nesta pesquisa.

2 DIALOGANDO COM OS PARES

Neste capítulo, apresentaremos as dissertações e teses que se voltaram para os mesmos temas de nossa pesquisa. As buscas foram realizadas no banco de teses da Capes, além do site Google Acadêmico. Entre os muitos estudos que tiveram como referencial teórico os Contatos Linguísticos, a Sociolinguística Educacional e o Epilinguismo escolhemos aqueles que contribuíram mais significativamente para o nosso trabalho, realizados nos últimos 10 anos: Benincá (2008), Schaeffer (2012), Blank (2013), Bremenkamp (2014) e Dornelas (2018). De fato, outros trabalhos também foram pesquisados; todavia, não serão citados por não contribuírem especificamente com os objetivos desta pesquisa.

Iniciaremos pelo trabalho de Benincá (2008), que baseou sua pesquisa em um estudo de caso. Seu objetivo era analisar, a partir de dados coletados de educandos descendentes de pomeranos do distrito de Rio Possmoser, no município de Santa Maria de Jetibá, ES, as influências de sua língua materna no português falado e escrito por eles, observando as suas dificuldades quanto à escrita. Para embasar as suas análises, Benincá (2008) utilizou como referencial teórico a Geossociolinguística e a Fonologia.

Os informantes da pesquisa eram discentes da quinta série do Ensino Fundamental – atual sexto ano –, na faixa etária de 10 a 12 anos. A autora entrevistou 22 alunos, todos descendentes de pomeranos, sendo que 19 tinham o pomerano como língua materna, usando-a em seu cotidiano.

A pesquisadora analisou o processo de troca de consoantes do português pelas do pomerano, em textos orais e escritos produzidos pelos informantes a partir do tema *casamento*. Benincá (2008, p.13) objetiva “tratar especificamente das influências que causam dificuldades entre os alunos, tanto a influência da língua materna, quanto a influência da língua falada na escrita”. Após a leitura em conjunto dos textos “A origem da utilização do vestido branco”¹ e “O casamento entre os britânicos” na sala de aula, foram discutidas as informações contidas neles e, em seguida, outras temáticas da

¹ Os dois textos foram retirados de uma edição especial da revista Superinteressante intitulada *101 ideias que mudaram o mundo*.

cultura pomerana, como as experiências pessoais em cerimônias e festas de casamento de pessoas da família ou da comunidade. Em seguida, os alunos escreveram um texto sobre o tema, com base no que tinham lido e em suas próprias experiências. Para coletar a parte oral dos dados, a autora entrevistou as crianças isoladamente, além de realizar gravações de falas coletivas durante os debates.

A pesquisa contou também com a aplicação de um questionário fonético-fonológico composto de 44 perguntas, agrupadas por campo semântico em que todas as respostas com características em comum eram reunidas em conjuntos, como animais, alimentos, objetos etc. O intuito dessa organização era permitir que os informantes chegassem mais facilmente à resposta esperada.

Para a autora, muitas variações encontradas no corpus escrito foram decorrentes da falta de correspondência entre fonema e letra, já que um fonema pode ser representado por várias letras ou uma letra pode representar mais de um fonema. A partir da análise dos questionários, a autora observou que há marcas linguísticas típicas do português falado pelas crianças descendentes de pomeranos, bem como dificuldades específicas, geradas por influência da língua materna:

Essas transferências podem ser diretas, quando aspectos do pomerano, como configuração silábica ou alofones de determinados fonemas, são transferidos para o português, ou indiretas, quando uma distorção na fala ou na escrita se deu por falta de domínio dos fonemas do português ou grafemas que o representam (BENINCÁ, 2008, p. 194).

Segundo Benincá (2008, p. 194), “[...] houve alterações na estrutura da sílaba que apontam para dificuldades específicas dos falantes de pomerano. Entre elas, podemos citar as inserções de vogais, a redução de grupos consonantais; o apagamento de vogais átonas finais [...]”. Para exemplificar essa situação, a autora cita casos representativos, como ocorrem em *homes* (homens), *dação* (dançam), *pegare* (pegarem) etc.

A investigação de Benincá (2008) é muito importante para esta pesquisa, uma vez que os objetivos de ambas são bastante semelhantes. Assim, a leitura dessa pesquisa nos foi bastante útil para auxiliar-nos a delinear nossa proposta. Por outro lado, nosso estudo se diferencia de Benincá (2008) pelo fato de a comunidade de nossa pesquisa

ser menor, ou seja, existe a possibilidade de as influências da língua pomerana serem maiores na língua portuguesa, uma vez que as famílias são mais tradicionais quanto à manutenção da língua materna, no caso, o pomerano; portanto, o bilinguismo está mais presente em nossa comunidade, e assim a presença do pomerano na escrita em português pode assumir novas formas e novos contextos.

Outra diferença entre nosso estudo e o de Benincá (2008) reside na classificação dos erros, uma vez que utilizaremos a taxonomia de Oliveira (2005). Ademais, desenvolvemos práticas pedagógicas epilinguísticas que auxiliem na resolução dos problemas encontrados no ensino-aprendizagem da ortografia em português, a fim de contribuirmos para a diminuição do preconceito contra o pomerano e, por conseguinte, a sua manutenção.

A segunda pesquisa a que fazemos referência é a dissertação de Schaeffer (2012), a qual descreve o sistema sonoro do pomerano falado no Espírito Santo. A autora justifica o seu estudo pela necessidade da descrição sonora de uma língua para que o seu funcionamento seja compreendido em sua totalidade. No caso do pomerano, essa importância é intensificada devido às dificuldades de escrita encontradas pelos descendentes em idade escolar, pois, segundo Schaeffer (2012, p. 13), “os alunos assimilam fonemas e estruturas da língua materna e os transferem para a fala e para a escrita do português”. É apontada pela pesquisadora a dificuldade dos professores em aprimorar as atividades de sala de aula para os educandos bilíngues, visto que o corpo docente não tem acesso aos sons dessa língua sistematizada para comparar com os sons do português.

Schaeffer (2012) desenvolveu um trabalho de base metodológica estruturalista no município de Santa Leopoldina - ES. Foram entrevistadas quatro pessoas, um menino de 11 anos, uma moça de 16 anos, uma mulher de 43 anos e outra mulher de 48 anos, sendo que todas elas tinham o pomerano como língua materna e o usavam com bastante frequência no cotidiano. Os informantes foram submetidos a uma lista de palavras isoladas ou pequenas frases com 600 itens. As entrevistas foram gravadas na casa da autora e posteriormente foram transcritas foneticamente, de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional (IPA, em inglês).

A pesquisa de Schaeffer (2012) indica que a língua pomerana é constituída por 29 fones consonantais, os quais podem ser classificados, articulatoriamente, quanto ao ponto de articulação (bilabial, labiodental, alveolar, pós-alveolar, palatal, velar e glotal); quanto ao modo de articulação (oclusivo, fricativo, nasal, tepe, aproximante e lateral); e quanto ao estado da glote (fones surdos e sonoros). Esses 29 fones consonantais reduzem-se a 19 fonemas consonantais.

O sistema fonético-fonológico do pomerano também conta com 23 fones vocálicos, os quais podem ser classificados quanto à altura (vogal baixa, média-baixa, média-alta e alta); posição do corpo da língua (anterior, central e posterior); arredondamento dos lábios (arredondado e não arredondado) e duração (breve e longa). Os fones vocálicos resultam em 14 fonemas. No capítulo teórico desta pesquisa, os fonemas e alofones do pomerano são apresentados mais detalhadamente.

Em suas considerações finais, a autora afirma que muitas pesquisas precisam ser realizadas sobre essa língua de imigração, como o ritmo e o acento. Schaeffer (2012, p. 92) ressalta que “conhecer a língua fará com que [se] possa ensiná-la e abordá-la da melhor forma possível em sala de aula”. Nesse sentido, é importante destacar que professores da educação básica, principalmente do Ensino Fundamental I, são os que mais necessitam ter acesso às pesquisas relacionadas ao sistema sonoro da língua pomerana; no entanto, inegavelmente, há problemas quanto ao domínio da teoria fonética-fonológica por tais profissionais.

É inegável a contribuição da análise fonética-fonológica realizada pela autora para o nosso trabalho, pois pretendemos auxiliar professores a reconhecerem os fonemas da língua materna que não são corretamente compreendidos e transcritos pelos alunos para a língua portuguesa. Assim, nossa pesquisa visa aprofundar os estudos de Benincá (2008) e Schaeffer (2012), avançando em direção ao processo de ensino-aprendizagem de escrita em português.

O terceiro trabalho aqui exposto é a pesquisa desenvolvida por Blank (2013), que descreveu e analisou as influências fonológicas na produção escrita do português por crianças bilíngues em pomerano-português, especificamente no que se refere a fenômenos de trocas de consoantes surdas-sonoras; troca de /r/ por /r/; e troca do

ditongo nasal <ão> por [õ], buscando uma reflexão sobre as relações entre a fala e a escrita.

Blank (2013) utilizou, além dos dados de escrita, dados de fala de crianças bilíngues em pomerano-português do interior do estado do Rio Grande do Sul, para estabelecer relações entre a fala e a escrita, a fim de levantar hipóteses sobre a motivação dos erros ortográficos em português pelos bilíngues. Para alcançar seus objetivos, a autora coletou produções textuais mensalmente, de abril a novembro de 2011, o que caracteriza a pesquisa como sendo longitudinal. As crianças envolvidas eram do 2º, 3º e 4º anos de uma escola municipal de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de Arroio do Padre, município situado na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

Os dados escritos foram coletados por meio de oficinas de escrita espontânea, as quais se dividiam em diferentes momentos: no início, a pesquisadora promoveu uma conversa informal com os educandos; em seguida, foram mostradas algumas histórias aos educandos e perguntou-se a eles se as conheciam ou se conheciam os seus personagens e, em caso afirmativo, de quais mais gostavam; a seguir, foi apresentada ao grupo uma história em quadrinhos apenas com imagens; finalmente, os discentes foram convidados a contar, por escrito, a história que viram nos quadrinhos, sem a interferência da pesquisadora.

Para a coleta dos dados de fala, a pesquisadora deu aos alunos explicações sobre a tarefa a ser executada: ao serem apresentados aos desenhos temáticos de banheiro, sala, cozinha, zoológico e veículos, as crianças deveriam designar os seres e os objetos que os compõem. Cada cenário era apresentado separadamente, para que as crianças se concentrassem na cena e em seus objetos.

A análise do corpus escrito foi separada por fenômeno, sendo primeiramente descritos os resultados sobre a troca de obstruintes (plosivas e fricativas), seguida pela análise das trocas envolvendo a vibrante pelo tepe² e, por último, a troca do ditongo nasal 'ão' por 'õ'³. Os resultados obtidos de cada fenômeno analisado foram comparados a

² O fone [r] é o pronunciado pelos falantes de espanhol; por sua vez, o tepe aparece em palavras do português como *caro*, *barato*, *preço* etc.

³ Neste trabalho, seguiremos os termos/nomenclaturas utilizados pelos pesquisadores.

outros estudos realizados com sujeitos que apresentam as mesmas características daqueles investigados, bem como a dados de aquisição de escrita de crianças monolíngues, falantes nativas da língua portuguesa.

Blank (2013) conclui que os bilíngues apresentaram, na fala, influência da língua pomerana, especificamente, troca da obstruinte [ʒ] por [ʃ], trocas entre a vibrante e o tepe e alterações na produção do ditongo nasal motivada pela fonologia da língua dominante, o pomerano. Todavia, quanto à escrita, apresentaram problemas ortográficos semelhantes aos dos monolíngues, no que se refere à grafia das consoantes obstruintes, pautada pelo fato de os educandos escreverem exatamente como falam.

A análise dos dados obtidos nesse trabalho é muito importante para a nossa investigação, já que os seus objetivos se coadunam com o propósito de nossa pesquisa, que é contribuir com a prática de ensino de língua portuguesa por meio da compreensão do processo de aquisição da escrita do português por alunos bilíngues, especialmente no que diz respeito a fenômenos fonético-fonológicos.

A quarta dissertação a ser apresentada é de Bremenkamp (2014). A pesquisa é um estudo sociolinguístico que investigou a realidade sociolinguística da língua pomerana em duas comunidades de Santa Maria de Jetibá-ES, a partir da história da imigração pomerana e da vida dos descendentes dos imigrantes no município. Especificamente, a autora buscou verificar: i) a aquisição do pomerano e do português pelas crianças de ambas as localidades; ii) os usos das duas línguas nas comunidades; e iii) os fatores que levaram à manutenção do pomerano depois de mais de um século da chegada dos primeiros imigrantes.

O trabalho realizado adotou como referencial teórico os Contatos Linguísticos, no nível social, pautando-se nas contribuições de estudiosos como Weinreich (1970 [1953]), Calvet (2002), entre outros. De acordo com a autora,

Uma pesquisa de contato linguístico de cunho social é necessária para se conhecer a comunidade e o contexto de uso das línguas envolvidas. Ela é, inclusive, a base para posteriores estudos descritivos da língua minoritária falada nessa comunidade (BREMENKAMP, 2014, p. 83).

Para alcançar seus objetivos, Bremenkamp (2014) realizou uma pesquisa exploratória de campo, de natureza qualitativa, para a qual foram entrevistados 40 descendentes de pomeranos, divididos de acordo com os seguintes grupos de fatores: i) sexo/gênero: feminino e masculino; faixa etária: G-I, de 9 a 13 anos; G-II, de 14 a 30 anos; G-III, de 31 a 55 anos; e G-IV, acima de 55 anos de vida; e ii) escolaridade: de 0 a 4 anos, de 4 a 8 anos e mais de 8 anos de escolarização. As localidades escolhidas foram Caramuru, na zona rural, e a Sede. Caramuru distancia-se 20 km da Sede de Santa Maria de Jetibá. A maior parte da população, segundo a pesquisadora, é composta por descendentes de imigrantes pomeranos, que trabalham na agricultura familiar.

As conclusões obtidas pela autora demonstram a importância do tema de nosso trabalho frente à manutenção de línguas minoritárias como o pomerano, já que a pesquisa detectou uma oscilação no uso do pomerano e do português, dependendo da comunidade, evidenciando dois padrões de prestígio. De acordo com Bremenkamp (2014),

Na roça, para se alcançar respeito e conquistar honra, seguem-se os costumes campestres e mantém-se a língua pomerana. Na cidade, para ascender social e economicamente, opta-se pela norma de prestígio desse ambiente: o português (BREMENKAMP, 2014, p. 266).

Também foi constatado na pesquisa que a comunidade pomerana demonstra satisfação com a valorização de sua língua: 100% dos entrevistados são a favor da oficialização e do ensino da língua pomerana no âmbito escolar, fato este com o qual concordamos. Importante destacar que Bremenkamp (2014) apenas analisou a situação de contato do pomerano com o português, observando a situação da língua minoritária nas duas comunidades pesquisadas, enquanto nossa pesquisa investiga como a língua materna exerce influência na escrita da segunda língua.

A última dissertação a ser referenciada neste trabalho é de Dornelas (2018), intitulada *Operações de linguagem no Ensino Fundamental*. Na pesquisa, a autora investiga estratégias de intervenção, revisão e reescrita de textos que favorecem a reformulação do dizer, a fim de levar o estudante a operar a linguagem com dinamismo e criatividade. Para isso, segundo Dornelas (2018), é preciso atentar para aspectos

importantes da mediação do professor, ao orientar possibilidades em um texto: pesquisar e testar a eficiência de algumas formas de intervenção textual, conduzir práticas de revisão, elaborar exercícios de reescrita e analisar pedagogicamente tais processos decorrentes das operações de linguagem.

A pesquisa de Dornelas (2018) tem como aporte teórico a Epilinguística, baseando-se em estudos como os de Ruiz (2015), para explorar a correção, revisão e a reescrita de textos; Franchi (1991 e 1992), para analisar o epilinguismo; e Fuchs (1985), para analisar a paráfrase.

A pesquisa desenvolvida por Dornelas, que teve uma abordagem qualitativa, analisa os processos de mediação da aprendizagem por meio da reescrita de textos. Para alcançar seus objetivos, a autora elaborou uma sequência de dez atividades que exploravam diversas possibilidades de representação da linguagem, para que o aluno pudesse operá-la com criatividade. A sequência de atividades foi trabalhada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Baixo Guandu-ES. Durante cada etapa de execução das atividades, a participação dos alunos e mediação docente foram registradas em diário de bordo e analisadas pela professora, a fim de compor o trabalho final.

Por meio dos resultados obtidos, Dornelas (2018) conclui que o trabalho epilinguístico com correção e reescrita textual não deve ser pomenorizado na prática educativa, pois se trata de uma atividade que requer tempo, dedicação e empenho de ambas as partes – professor e aluno –, porém é muito importante para a ampliação da versatilidade linguística dos estudantes. Portanto, as operações de correção, revisão e reescrita, utilizando-se paráfrases e outras atividades epilinguísticas, contribuem significativamente para a aprendizagem do aluno. Por isso, a escola necessita de práticas que levem em consideração a construção do saber pelos aprendizes, colocando-os diante de desafios reais de escrita. Assim, o estudo de Dornelas (2018) é de real importância para o nosso, na elaboração e aplicação de nossas atividades epilinguísticas.

Por fim, repetimos que outros trabalhos foram pesquisados, mas não contribuíram com as ideias a serem exploradas na presente pesquisa e, por isso, não foram

referenciados. No capítulo seguinte, apresentaremos os autores e teorias que embasaram nosso estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nossas análises e nossa proposta de trabalho, que será posta em prática em nossa sala de aula. A seção 3.1 está constituída pelo histórico da Sociolinguística, especialmente as principais contribuições de sua vertente Educacional; a seção 3.2 aborda a teoria dos Contatos Linguísticos no nível individual, especialmente o bilinguismo; na seção 3.3, refletimos acerca do Epilinguismo e suas aplicações nas aulas de Língua Portuguesa⁴.

3.1 A SOCIOLINGUÍSTICA

As línguas são essenciais para a constituição das sociedades humanas. É por elas que os conhecimentos já adquiridos por um povo são repassados às gerações seguintes. Logo, não restam dúvidas sobre a intrínseca relação entre os valores culturais e a língua de um grupo. Entretanto, a Linguística, ciência que estuda as línguas naturais, nem sempre se voltou para o caráter social das línguas, mas, quando esse tema passou a receber a devida atenção dos pesquisadores, novas perspectivas de entendimento da língua e da linguagem surgiram.

A origem dos estudos relacionando língua e sociedade remonta, pelo menos, à tradição histórico-comparativa, tendência que ganhou força na primeira metade do século XIX, na Alemanha (APPEL; MUYSKEN, 1996). Essa corrente teórica se propunha a comparar os elementos gramaticais de línguas de origem comum, a fim de detectar a sua estrutura em um estágio anterior. Por esse método de estudo, objetivou-se chegar a uma língua-mãe, a partir da qual outras teriam se originado, chamada de indo-europeu primitivo (MARTELOTTA, 2010) ou proto-indo-europeu (FARACO, 2011).

O movimento histórico-comparativo marcou os estudos linguísticos, pois, pela primeira vez, as línguas naturais foram analisadas estrita e intrinsecamente, sem os interesses filosóficos dos estudos realizados até aquele século. Nos estudos histórico-

⁴ Nesta pesquisa, lançamos mão da taxonomia proposta por Oliveira (2005) para classificar erros ortográficos. No capítulo 5.2, apresentamos a proposta do autor, bem como a nossa classificação dos erros ortográficos dos alunos.

comparativos, superaram-se as ideias preconcebidas sobre a essência das línguas e adotou-se um caráter empírico de pesquisa. Grandes estudiosos dessa época são: Franz Bopp, que publicou um trabalho em 1816, no qual compara os verbos do sânscrito, do grego, do latim, do persa e das línguas germânicas, sob o ponto de vista morfológico (MARTELOTTA, 2010); Jacob Grimm, que se incumbiu de averiguar os correspondentes fonéticos sistemáticos como resultado das transformações históricas (MARTELOTTA, 2010); August Schleicher, que enriqueceu as propostas iniciais de Bopp e Grimm, acrescentando à linguística as ideias evolucionistas de Darwin, concebendo a língua como um organismo natural, ou seja, nasciam, cresciam, envelheciam e morriam (FARACO, 2011); e William D. Whitney, aluno de Franz Bopp, que concebia a linguagem como uma instituição pura, social e autônoma, constituída por duas faces: história e sistema (FARACO, 2011).

Na segunda metade do século XIX, Hugo Schuchardt chamou a atenção para o grande número de variedades existentes nas diferentes comunidades de fala. Schuchardt mostrou que as variedades se influenciam mutuamente, seja pela proximidade geográfica, seja em decorrência de invasões, conquistas e intercruzamentos étnicos e culturais, como ocorre nas situações de contato linguístico. Dentro dessa perspectiva, Schuchardt estudou sistematicamente os pidgins e fundou os atuais estudos sobre as línguas crioulas (APPEL; MUYSKEN, 1996). No final do século XIX e início do século XX, o autor introduz a perspectiva de que o contexto social e cultural da língua é um condicionante básico da variação e, conseqüentemente, da mudança linguística (FARACO, 2011).

Segundo Calvet (2002), no século XX, predominaram duas correntes teóricas formalistas: o estruturalismo, com Saussure, e, a partir da segunda metade do século, o gerativismo, com Chomsky. Como característica comum aos teóricos de ambas as correntes está que os fatores sociais foram colocados à margem de seus estudos. A relação entre língua e sociedade voltou a merecer destaque nos estudos linguísticos a partir de 1964, ano em que William Bright organiza uma conferência na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, reunindo importantes nomes dos estudos linguísticos da época.

As palestras ali proferidas foram compiladas em um livro intitulado *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA Sociolinguistics conference*, publicado por esse autor em 1966. Entre os participantes estavam William Labov, que falou sobre a hipercorreção como fator de variação linguística; Einar Haugen, que tratou do planejamento sociolinguístico; John Gumperz, que discutiu a etnologia da variação; e Charles Ferguson, que abordou o conceito da diglossia. Esses nomes, além de John Fisher e Dell Hymes, dentre outros, se tornaram referência nos estudos (socio)linguísticos (CALVET, 2002).

Para Bright (1966, apud CALVET, 2002), a tendência sociolinguística rompe incisivamente com a linguística formalista que a antecedeu, uma vez que a Sociolinguística não trata as línguas como entidades uniformes e homogêneas. A corrente linguística que estava então sendo proposta combatia também a ideia de variação livre. Segundo Bright (1966 apud CALVET, 2002), toda e qualquer variação não é livre, mas correlacionada à sistematicidade das diferenças sociais e geográficas.

Segundo Calvet (2002), Bright (1966, apud CALVET, 2002, p. 32) defendia a ideia de que a tarefa da Sociolinguística era demonstrar a covariação sistemática entre a língua e a sociedade que a utiliza, e coube a William Labov a sistematização da variação linguística. A vertente da Sociolinguística que estuda a língua em uso em uma comunidade de fala ficou conhecida como Teoria da Variação e Mudança Linguística. A língua em uso é heterogênea, ou seja, não é falada da mesma forma por todos os membros da comunidade, variando de acordo com a identidade social de quem fala e de seu interlocutor e o contexto em que a comunicação se dá.

Para os adeptos desta corrente teórica, a variação – bem como a mudança - é inerente a quaisquer línguas naturais, perpassando toda a experiência de seus falantes.

Labov (2008 [1972]) afirma que devemos determinar qual estrutura social corresponde à dada estrutura linguística e como mudanças na estrutura social se traduzem em mudanças na estrutura da língua. Nesse sentido, a análise variacionista enfoca fundamentalmente o processo de interação fala-sociedade, justificando-se pela necessidade de compreender os fatores que possam influenciar a operação de uma

ou de outra variante, na busca de estabelecer uma sistematização ao processo de variação linguística.

Variação, variedade, variável e variante são alguns dos termos-chave da Teoria da Variação e Mudança Linguística que serão utilizados em nossa pesquisa. A Sociolinguística entende que a variação não é aleatória, mas influenciada por grupos de fatores de natureza interna e externa à língua, os quais podem exercer pressão sobre os usos linguísticos. A *variedade*, por sua vez, é um dos muitos modos de se falar uma língua. Nas palavras de Trudgill (1992, p. 77), uma variedade é⁵:

“Um termo neutro usado para se referir a qualquer tipo de linguagem – um dialeto, sotaque, socioleto, estilo ou registro – que um linguista costuma querer discutir como uma entidade separada para algum propósito particular. Tal variedade pode ser muito geral, como o “inglês americano” ou muito específica, como “o dialeto da classe trabalhadora baixa do Lower East Side de Nova York” (TRUDGILL, 1992, p. 77).

Já o termo *variante* designa cada umas formas que estão em variação. Em outras palavras, a variante é uma forma usada ao lado de outra(s) na língua, as quais expressam um mesmo valor de verdade, ou seja, sem que se verifique mudança em seu significado básico. O conjunto das variantes é denominado *variável linguística*. Como exemplo, temos que, no português brasileiro, o fonema /s/ em final de sílaba, dependendo do contexto fonético seguinte, pode ser pronunciado com os seguintes alofones: [s], [ʃ], [z], [ʒ] ou mesmo [h]. Assim, o fonema /s/ é a variável e os alofones são as variantes.

Na próxima subseção, abordamos a vertente da Sociolinguística que embasará parte de nossas análises e também a elaboração de nossa proposta didática para a intervenção nos erros ortográficos dos discentes: a Sociolinguística Educacional.

⁵ No original: Variety. A neutral term used to refer to any kind of language – a dialect, accent, sociolect, style or register – that a linguist happens to want to discuss as a separate entity for some particular purpose. Such a variety can be very general, such as ‘American English’, or very specific, such as ‘the lower working class dialect of the the Lower East Side of New York City’. Tradução de nossa autoria, assim como todas as outras deste trabalho.

3.1.1 A Sociolinguística educacional

A vertente Educacional da Sociolinguística visa aplicar os resultados das pesquisas sociolinguísticas à educação, especialmente ao ensino de língua(s). Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a prática em sala de aula tem mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para elevar a qualidade do ensino da língua materna, pois trabalha com os fenômenos da língua em uso, sendo sensível à realidade sociolinguística dos alunos, pois sabemos que há, nas escolas brasileiras, uma nítida contraposição entre a norma que é ensinada nas escolas e as normas próprias das variedades dos alunos.

Lucchesi (2004) aponta que o conceito de norma exerce um papel importante no desenvolvimento da teoria linguística direcionada aos padrões habituais e coletivos de comportamentos linguísticos. Esses padrões definem, portanto, os grupos dentro da comunidade da fala e a posição do indivíduo na sociedade. Nos estudos da Sociolinguística Educacional, discutem-se pelo menos dois tipos de conceitos: a norma padrão e a norma culta - estabelecendo a sua distinção -, além da validade das chamadas variedades populares.

Conforme aponta Bagno (2011), a norma-padrão da língua é o modelo descrito-prescrito pela tradição gramatical, construída com base em discursos de um grupo não muito amplo de escritores. Nesse caso, são escolhidos modelos idealizados, considerados exemplares ou recomendáveis pelos gramáticos. Bagno (2011) considera a norma padrão repleta de arcaísmos, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua e, por isso, a associa à prática pedagógica conservadora e aos puristas da língua.

A norma-padrão imposta pelos puristas como uma variedade foge ao que defende a Sociolinguística sobre o termo *variedades*, uma vez que “por NORMAL se entende o que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade, já o adjetivo NORMATIVO remete a um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Para Castilho (2010), a visão de purismo linguístico - a norma-padrão - ocorre porque as sociedades são restritivas em relação à variação linguística. Desse modo, promovem uma das variedades e discriminam as outras – as populares, pois “acredita-se que a promoção da cidadania assenta em seu domínio do padrão privilegiado socialmente” (CASTILHO, 2010, p. 90). Para o autor, o Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a isso e, portanto, também a escola privilegia apenas uma variedade da língua. Castilho (2010, p. 90) afirma que “[...] das diferentes variedades que convivem numa língua só tem interesse a variedade culta. Mais, tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que só há um tipo de gramática, a gramática prescritiva”.

Dessa forma, é necessário fazer uma distinção entre norma padrão e norma culta: “a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo” (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Entretanto, está claro para os sociolinguistas que as diferenças entre as variedades não indicam deficiência na estrutura da gramática das variedades ditas populares, pelo contrário. A Sociolinguística parte do pressuposto de que todas as variedades são igualmente boas, válidas e geralmente complexas para o falante se expressar em seu contexto sociocultural (BORTONI-RICARDO, 2004). Castilho (2010) alerta que *falar errado* é não se fazer entender em seu meio, é usar uma variedade inadequada para o meio em que o falante se encontra. O autor defende que ninguém é exclusivamente “falante popular” ou “culto”, e que a linha divisória entre essas modalidades é muito tênue, tendo em vista que se trata da mesma língua.

As questões aqui apontadas se fazem importantes, pois a falta de domínio da variedade culta pelos membros das classes desprivilegiadas contribui para dificultar o seu acesso à informação e, por conseguinte, à mobilidade social (BORTONE, 2007). Essa realidade, entretanto, é ignorada na maioria das escolas brasileiras, nas quais o ensino de língua portuguesa está voltado unicamente para o ensino das normas padrão e cultas, desconsiderando as classificadas como populares, faladas pelas pessoas mais pobres. Em outras palavras, a escola normalmente desconsidera a

variação e a diversidade linguística, mas como isso é possível, se a variação e a diversidade perpassam toda a experiência dos falantes de uma língua? Logo,

“[...] todos os falantes (sem exceção) vivem num ambiente sociolinguístico heterogêneo. Em casa ou na rua, ouvem pessoas de diferentes faixas etárias, desde idosos até adolescentes e crianças (e sabemos que a expressão linguística varia muito de acordo com a idade); ouvem rádio e televisão (esses meios de comunicação estão em praticamente 100% dos lares brasileiros e se expressam, em geral, nas variedades cultas); frequentam a igreja, a escola, o posto de saúde, o local de trabalho, o sindicato, clubes sociais ou esportivos e assim por diante. Em cada um desses contextos, ouvem as mais diferentes variedades da língua” (FARACO, 2015, p. 28).

As variedades linguísticas são uma consequência da variação inerente a todas as línguas naturais. Os linguistas apontam as diferentes formas de variação citadas na literatura: diacrônica, diamésica, diastrática, diatópica (ILARI; BASSO, 2012) e diafásica (BAGNO, 2007b).

A *variação diacrônica* é aquela que ocorre através do tempo, pela qual toda língua passa. Pode ser percebida no decurso dos séculos ou no tempo aparente, comparando-se a linguagem de diferentes gerações. Exemplo disso são as gírias que conhecemos, mas que soam antigas: *estar de bonde*, num contexto de namoro à moda antiga, que significava *estar com a namorada* (ILARI; BASSO, 2012).

Outro tipo de variação é a *diatópica - ou geográfica -*, que consiste nas diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países. É o que ocorre, por exemplo, com as palavras mandioca, macaxeira e aipim, no Brasil, ou, conforme indicam Ilari e Basso (2012), a palavra *chiclete*, conhecida em Portugal como *pastilha elástica*. Aqui damos exemplos de variação no nível lexical, mas ela também ocorre nos demais níveis linguísticos.

Há igualmente a *variação diastrática*, que se refere à variação no uso da língua por pessoas de diferentes estratos sociais ou níveis de escolaridade, nos níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático da língua. Como exemplo, temos o uso dos pronomes do caso reto na posição de objeto, em variedades não cultas: “A mulher xingou eu” (ILARI; BASSO, 2012, p. 176).

A *variação diamésica*, por sua vez, está associada etimologicamente ao uso de diferentes meios ou veículos de propagação da língua. A este tipo de variação estão associadas as diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Os exemplos citados por Ilari e Basso (2012, p. 181) são as palavras “né”, “océis”, “disséro”, “téquinico”, pronunciadas assim na fala, mas escritas, respectivamente, “não é”, “vocês”, “disseram” e “técnico”⁶.

Outro tipo de variação é a *diafásica*, que é a estilística, decorrente do maior ou menor monitoramento dos falantes nas diversas situações em que usa a língua (BAGNO, 2007b).

As variações citadas, por fazerem parte de toda e qualquer língua, são atestadas por todos os seus falantes e, em conjunto, constituem as variedades linguísticas. Entretanto, de acordo com cada comunidade, essas variedades estarão associadas a prestígio, por um lado, ou a preconceito e discriminação, por outro, dependendo sobretudo da classe social dos falantes (BORTONI-RICARDO, 2007).

Em relação ao papel da escola, Lemle (1974) vislumbra uma nova ótica sobre a tarefa do professor: ensinar uma “segunda língua” – ou a norma de prestígio – sem que o aluno deixe de usar a “sua língua” – ou a variedade que ele apresenta, seja ela determinada por fatores geográficos, sociais e/ou de registro de uso. De outro modo, o docente irá mostrar a questão da adequação linguística, em conformidade com as situações de comunicação que fazem parte do cotidiano do seu aluno, sem estimular-lhe o pensamento de que a variedade que ele utiliza/utilizou até então é “errada”. Sendo assim, a missão do professor será a de um guia para seu educando na aquisição da competência linguística, não tendo como objetivo que ele aprenda a norma culta em vez do português que fala (LEMLE, 1974), e sim que aprenda a norma culta além do português que fala e utilize uma ou outra variedade, segundo as circunstâncias (LEMLE, 1974).

Outro ponto a ser discutido é de que forma as variedades linguísticas estão sendo tratadas na escola. Silva (2017), em sua análise do material didático de Língua

⁶ Ilari e Basso (2012) expõem outras importantes diferenças entre a fala e a escrita. Neste trabalho, por questões de tempo, espaço e objetivos, nos detivemos apenas aos exemplos citados acima.

Portuguesa para o Ensino Médio no estado do Paraná, verificou que, de alguma forma, todas as coleções abordaram o tema da variação linguística, até porque, segundo o autor, tal abordagem é um requisito definido pelo MEC para a seleção das obras, fato que pode ser considerado um importante avanço, no que se refere à produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa. No entanto, Silva (2017) esclarece que o problema está na forma como se dá a abordagem da variação. Na maioria dos livros, a variação linguística não está presente nas diferentes seções de estudo propostas, como, por exemplo, na produção textual, na leitura e na literatura. Em geral, a variação aparece em um capítulo próprio sobre o assunto, ou nos capítulos de estudo gramatical, concentrando-se na variação diatópica, apenas (SILVA, 2017).

De acordo com Silva (2017), embora haja referência a fenômenos variáveis do Português Brasileiro, há ainda, na maior parte das coleções, um reforço bastante significativo das prescrições normativas. De forma geral, os exercícios propostos são norteados, predominantemente, por um enfoque que segue as orientações da gramática normativa, com ênfase na norma padrão, deixando de lado as discussões sobre os processos de variação linguística realizadas na parte teórica das coleções. Para Silva (2017), tal situação evidencia, de certa forma, um descompasso entre teoria e prática, o que pode, em princípio, prejudicar uma reflexão mais aprofundada, por parte dos estudantes, a respeito da diversidade linguística e seus diferentes usos (SILVA, 2017).

Silva (2017), em sua tese, corrobora o que já afirmava Bortoni-Ricardo (2005), quem enfatiza que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas presentes na escola e que os professores devem levar os alunos a estar cientes da existência de duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. Para respeitar essas diferenças, a ação pedagógica em sala de aula deve ser, pois, dinâmica, numa construção conjunta entre o professor e os alunos.

Entretanto, a escola, com critério de autoridade, passa seus julgamentos de “certo x errado”, baseando-se na ideia de que a língua é homogênea. Sendo assim, o que está fora da norma proposta no currículo escolar é considerado “erro”. Nesse caso, fala-se apenas em *a norma*, a única norma. De acordo com Santos (1996), o aluno

geralmente aceita a autoridade da escola - representada pelo professor - em relação às regras normativas da gramática. Entretanto, Bagno (2004) salienta que

A noção de erro nada tem de linguística – é um (pseudo) conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua (BAGNO, 2004, p. 8).

Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que o prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e cultivado pela literatura nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, perpassa todos os segmentos sociais. Trata-se, portanto, de um valor social arraigado oriundo de uma herança colonial consolidada. Mas, de acordo com a autora, pode-se e deve-se questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais.

Bagno (2011) afirma que a língua é capaz de incluir alguns indivíduos e excluir muitos outros, assim como pode levá-los a ser explorados ou discriminados. E, por ser o Brasil um país excludente e discriminador, o preconceito linguístico se perpetua em nossa sociedade, principalmente no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Para o autor,

[...] os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma (BAGNO, 2004, p. 75 - 76).

A partir do exposto até aqui, concordamos com Bortoni-Ricardo (2005), ao afirmar que o ensino da língua portuguesa na escola deve fomentar: (i) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha; (ii) o conhecimento pela escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar. Nas palavras da autora,

Pensamos que a escola, como espaço de interação, deveria garantir o respeito à realidade sociolinguística de seus alunos e incentivar a manutenção da diversidade linguística das comunidades, evitando-se assim o preconceito linguístico. A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores, e por meio deles, os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Bagno (2011) também critica o ensino de Língua Portuguesa nas escolas atuais e aponta algumas estratégias para um ensino eficiente:

[...] Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes **ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua**, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais. [...] É no trabalho com os mais variados gêneros textuais – falados e escritos – que os aprendizes tomarão consciência da multiplicidade de usos possíveis da língua. [...] é evidente que a literatura tem de se destacar na educação em língua materna, mas não para servir de modelo a imitar, e sim pelo que representa de fruição estética e de elemento constitutivo da cultura e da identidade de um indivíduo e da coletividade (BAGNO, 2011, p.31-32 – grifos do autor).

Outro tema muito importante para a nossa pesquisa e que é necessário abordarmos são alguns preceitos teóricos relacionados às modalidades oral e escrita de uma língua. Tais modalidades são muitas vezes concebidas dicotomicamente, sendo a escrita aquela que possui, em nossa sociedade, maior prestígio social. Marcuschi (2007, p. 16) questiona essa posição - que ainda persiste em alguns círculos do saber -, apresentando a fala e a escrita como entidades inseridas em manifestações mais amplas - a oralidade e o letramento -, que são práticas sociais em que a fala e a escrita estão envolvidas.

A oralidade sempre desempenhou importante função na transmissão de saberes. Foi por meio da palavra falada que as relações sociais se materializaram durante a maior parte da história da humanidade. Tudo o que movimenta as sociedades tradicionais é permeado pela tradição oral (KOCH, 2005). Em todos os segmentos, a palavra falada se impõe pela força da tradição.

Para Marcuschi (2007), a ideia equivocada de que a língua escrita é superior à falada deriva do modo de aquisição de cada uma delas: aprendemos a falar a partir do contato com outros falantes, e esse processo se dá fora da escola, em contextos informais. A escrita, por outro lado, é aprendida, na maioria das vezes, no ambiente escolar, e por meio de um processo direcionado de ensino. Para o autor, o oposto seria igualmente equivocado: acreditar na supremacia da língua falada sobre a escrita, por aquela ter surgido primeiro em qualquer sociedade ou por nem todos os povos dominarem a escrita, enquanto todos dominam a fala. O que há, segundo Marcuschi (2007), é uma primazia cronológica da fala, o que não se traduz em superioridade.

Assim, não servem para diferenciar fala e escrita fatores como eficácia comunicativa ou potencial cognitivo dos falantes, já que “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2007, p. 17). O que deve diferenciar ambas as modalidades, de fato, são as práticas sociais em que estão envolvidas. Sob essa ótica, é preocupante a supremacia dada pelas escolas ao ensino apenas de textos escritos em norma culta, sem considerar a linguagem trazida pelos alunos e a sua cultura, uma vez que

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2007, p.25).

Segundo Marcuschi (2007), os diversos gêneros existentes estão dispostos em um continuum: em um extremo, a fala; em outro, a escrita, cada extremo ocupado por gêneros prototípicos de cada modalidade. Assim, uma conversa informal pode ser classificada como pertencente ao domínio da fala, e um artigo científico, por exemplo, ao domínio da escrita, mas, no meio do continuum, encontram-se gêneros que apresentam características de ambos os domínios, como a apresentação de um telejornal, cujo meio de produção é o sonoro, mas com concepção discursiva escrita. O mesmo ocorre com os discursos políticos e palestras.

Portanto, as práticas discursivas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e do letramento dentro das relações sociais. É fato que essa relação é determinada por ações sócio-históricas por meio de uma gradação ou mesclagem em situações formais ou informais. Segundo Marcuschi (2007), em um evento de letramento há a combinação entre tradição oral com ações escritas, como nas leituras e respostas presentes nos gêneros textuais na internet: e-mail, bate-papos, web conferência, etc. Há uma leitura, uma discussão para posterior resposta, isto é, uma clara mesclagem da fala com a escrita.

Nesse sentido, podemos afirmar que a tradição oral não tem uma única finalidade; tampouco podemos delimitá-la dentro de um único aspecto. Há nela múltiplas possibilidades que vão sendo ressignificadas por meio de suas práticas, as quais se inscrevem no cotidiano de grupos sociais. Nessa linha, Marcuschi (2007) esclarece que o indivíduo constrói sua história e produz processos de afirmação étnica e política. O passado encontra-se na memória oral e ajuda a verificar como ele se constitui e tece relações com o presente.

E a função da escola, neste contexto? Certamente, propor o letramento com base nas manifestações da tradição oral na educação escolar, reconhecendo-as como prática de ensino, é, de certa forma, afrontar alguns princípios nos quais essa instituição foi fundada. A escola, que tem por objetivo formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e transmitir o conhecimento oficial e cientificamente aceito pela sociedade, se assenta, muitas vezes, na negação e exclusão dos conhecimentos tradicionais e populares, ou ainda no reconhecimento destes como artifícios e saberes curiosos e extravagantes, além de ultrapassados e, portanto, com pouca importância acadêmica, tendo em vista os conhecimentos tradicionais, também traduzidos e organizados de acordo com a supremacia da língua escrita.

Por tais motivos, nossa pesquisa encontra um campo fértil de trabalho com significativa relevância educacional e social, que é desenvolver estratégias de ensino para crianças bilíngues com a valorização da língua materna, isto é, formar cidadãos críticos acerca de sua realidade, que se orgulhem de sua cultura e seu bilinguismo e que os preservem.

Diante do exposto, salientamos, neste trabalho, que o aspecto fundamental do ensino de língua portuguesa deve ser que os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas por meio da reflexão sobre as normas cultas, mas respeitando e valorizando as demais variedades do português e a língua pomerana, desenvolvendo assim uma competência comunicativa diversificada e ampla, a fim de garantir o empoderamento dos falantes em qualquer contexto social. Essa perspectiva de ensino é essencial, principalmente em comunidades bilíngues, já que tais concepções podem favorecer a manutenção de línguas minoritárias - em nosso campo de estudo, o pomerano.

3.2 OS CONTATOS LINGUÍSTICOS

O contato linguístico é o produto histórico que, geralmente, surge como resultado de desigualdades sociais que aparecem em períodos de guerras, colonialismo, escravidão e migrações, sejam elas forçadas ou não. Outra possibilidade é o contato proveniente de urbanização ou comércio, caracterizando uma forma de contato mais harmônica (SANKOFF, 2001 *apud* CALVET, 2002).

A situação de contato entre duas ou mais línguas atinge o indivíduo e/ou uma comunidade. Por conseguinte, os estudos de contatos linguísticos podem centrar-se no nível social, no nível individual e/ou no nível linguístico, ou seja, na produção linguística resultante dos contatos linguísticos (APPEL; MUYSKEN, 1996 [1987]).

Quanto ao nível social, as pesquisas podem tratar dos aspectos sociológicos que interferem na escolha de uma língua, dos fatores que fazem com que uma das línguas – normalmente a minoritária – seja mantida ou substituída pela majoritária, do planejamento linguístico, do ensino e das questões relacionadas à identidade, como as atitudes linguísticas.

Quanto aos níveis individual e linguístico, as investigações podem ser feitas retratando-se o cérebro bilíngue, o processo de aquisição linguística, os efeitos do bilinguismo ou o processo de produção dos bilíngues: a interlíngua, o processo de transferência e as interferências, o *code-switching*, o *code-mixing*, o empréstimo. Para esta pesquisa, interessam os conceitos relacionados aos níveis individual e linguístico

do contato entre línguas. Assim, eles serão tratados a partir da próxima subseção. Começaremos pela aquisição da segunda língua e o que é ser bilíngue.

3.2.1 A aquisição da segunda língua e o indivíduo bilíngue

Uma importante face dos estudos de contato linguístico é o processo de aquisição da segunda língua e o conseqüente conceito de indivíduo bilíngue. Primeiramente, porém, discutiremos o conceito de língua materna.

Tradicionalmente, a língua materna é a primeira língua adquirida pelo indivíduo. Altenhofen (2004) afirma que o conceito de língua materna é polissêmico, dinâmico e varia segundo um conjunto de traços históricos, políticos e educacionais, ultrapassando o aspecto linguístico, especialmente em contextos bilíngues. O autor afirma que um mesmo indivíduo, em alguns casos, pode ter duas línguas maternas. Isso ocorre em contextos bilíngues em que o mesmo sujeito adquire simultaneamente duas línguas, as quais compartilham usos e funções específicas.

Segundo Spinassé (2006), a aquisição da primeira língua está ligada à formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também valores pessoais e sociais. Dessa forma, a língua materna marca a origem do indivíduo e, na maioria das vezes, é usada no cotidiano. No entanto, a autora esclarece que a língua materna não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende, ainda que, normalmente, seja a língua aprendida em casa com os pais e falada na comunidade. Outros aspectos, linguísticos e não linguísticos, estão ligados à definição. Desse modo,

A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (SPINASSÉ, 2006, p. 5)

Pelo exposto, temos que o conceito de língua materna engloba diversos fatores, os quais estão intimamente interligados e devem ser levados em consideração:

A língua materna é compreendida como a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por

primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade (SPINASSÉ, 2006, p. 5)

Após vermos o conceito de língua materna, passamos a tratar de o que é ser bilíngue, já que as concepções adotadas pelos autores se diferenciam muito. O bilíngue se desenvolve em contextos em que vivencia duas culturas e duas línguas. Dessa forma, ele internalizará, por meio dessa interação social, as regras, os costumes e os comportamentos sociais aos quais está exposto.

Segundo Bloomfield (1933, apud CALVET, 2002), o bilíngue é definido pela capacidade de dominar duas línguas como fazem os falantes nativos. Para Weinreich (1970 [1953]), pode ser considerado bilíngue aquele que usa alternadamente duas línguas. Macnamara (1966, apud FARACO, 2011) define o bilíngue como aquele que tem ao menos uma das habilidades (falar, escrever, ler, ouvir), mesmo que em grau mínimo; portanto, as pessoas que apenas leem, ou leem e redigem, ou só compreendem uma segunda língua, já poderiam ser consideradas bilíngues. Zimmer, Finger e Scherer (2008) citam a definição de bilinguismo e de bilíngue dada por diferentes autores: para Mackey (1968), bilinguismo é o uso alternado, por parte de uma mesma pessoa, de duas ou mais línguas; para Saunders (1988), bilíngue é um sujeito que possui domínio em duas línguas; e, para Vaid (2002, apud ZIMMER, FINGER; SCHERER, 2008, p.05), bilíngues são “os indivíduos que conhecem e usam duas línguas, as quais não seriam necessariamente utilizadas no mesmo contexto, nem dominadas com o mesmo nível de proficiência”.

Diante das definições acima, poderíamos, então, pensar em um *continuum* que iria de controle nativo a “controle mínimo de uma das quatro habilidades linguísticas” MACNAMARA (1966 apud ZIMMER, FINGER, SCHERER, 2008, p.11. Neste estudo, adotaremos a definição de bilíngue de Grosjean (1995):

Indivíduos bilíngues são aquelas pessoas que usam duas ou mais línguas no cotidiano; não são a soma de dois completos ou incompletos monolíngues, mas possuem uma configuração linguística única e específica. Eles desenvolveram competências em suas línguas na medida exigida pelas suas necessidades e as do ambiente. Eles normalmente usam suas línguas -

separadamente ou em conjunto - para fins diferentes, em diferentes domínios, com pessoas diferentes (GROSJEAN, 1995, p. 259)⁷

Quanto ao processo de aquisição da segunda língua, os bilíngues apresentam diferenças quanto à sua competência linguística e quanto à idade em que aprenderam a segunda língua, De Heredia (1989) propõe uma classificação desses sujeitos. Quanto à proficiência nas duas línguas, a autora os divide em:

a) Os *bilíngues fluentes*. Estes bilíngues têm um domínio das duas línguas comparável ao dos monolíngues e têm habilidades receptivas e produtivas. Mas nem sempre os bilíngues equilibrados são os que aprendem a segunda língua na infância e nem sempre os bilíngues precoces são equilibrados. Essas questões dependem de vários fatores, inclusive sociais (DE HEREDIA, 1989, p. 184).

b) Os *bilíngues não fluentes*. São os que apresentam dificuldades quanto ao seu desempenho linguístico. Um exemplo de bilíngue não fluente é o receptivo ou passivo, aquele que "compreende tudo em uma língua sem que, nesta, [...] queira ou possa se expressar" (DE HEREDIA, 1989, p. 184).

Quanto à idade de aquisição, eles são classificados em:

c) Os *bilíngues precoces*. São aqueles que adquirem a segunda língua na infância. De Heredia (1989) divide o bilinguismo precoce em dois tipos:

i. bilinguismo precoce simultâneo, cujo período de aquisição da segunda língua é fixado entre 0 e 5 anos. Esse tipo de bilinguismo geralmente ocorre nos casamentos mistos, cujos filhos aprendem duas línguas ao mesmo tempo, ou seja, eles têm duas línguas maternas e se referem ao pai na língua dele e à mãe na língua dela. Este tipo de bilíngue foi durante muito tempo considerado o bilíngue ideal, aquele que conseguiria uma competência nas duas línguas igual ao de um monolíngue;

⁷ No original: Bilingual individuals are those people who use two or more languages in daily life; Bilinguals are not the sum of two complete or incomplete monolinguals but have a unique and specific linguistic configuration They have developed language skills to the extent required by their needs and those of the environment. They usually use their languages - separately or together - for different purposes, in different domains, with different people.

ii. bilinguismo precoce sucessivo. Este é o caso de filhos de imigrantes ou de casais residindo temporariamente no exterior. Aqui, normalmente o status das línguas é desigual - a língua majoritária tem mais prestígio que a língua materna - e os seus usos, diferentes, o que irá influenciar o desenvolvimento das línguas. Comumente, a língua materna perde espaço para a língua majoritária à medida que a criança se socializa, principalmente quando entra para a escola. Entretanto, é comum ocorrerem, em famílias de imigrantes, casos de bilinguismo precoce simultâneo, quando a criança tem irmãos mais velhos. Aqui, duas situações podem ocorrer: ou os irmãos poderão tratar-se na língua majoritária e se dirigir a seus pais na sua língua de origem, ou as crianças poderão compreender o que seus pais dizem na língua materna, mas dirigir-se a eles na língua majoritária, desenvolvendo o bilinguismo receptivo.

d) *Os bilíngues tardios*. São aqueles que aprendem a segunda língua depois da infância. A aprendizagem da segunda língua pode ser feita até mesmo na idade adulta por diversas razões, inclusive pela ascensão social, que não é o caso do primeiro tipo de bilinguismo, que inclui a aquisição de uma língua minoritária (DE HEREDIA, 1989). Devemos observar que entre o bilinguismo precoce e o tardio há uma grande diferença. No caso do bilinguismo precoce, uma segunda língua é adquirida pelo indivíduo; no caso do bilinguismo tardio, ela é aprendida. *Adquirir* é viver naturalmente com a língua na família, sem intermediação da educação formal. *Aprender*, por sua vez, é receber lições e fazer exercícios que levem o aluno a ser proficiente em uma nova língua. Essa diferença impacta diretamente na proficiência do bilíngue e, por conseguinte, no seu repertório. Na próxima seção trataremos deste tema.

3.2.2 A produção bilíngue

A produção oral e/ou escrita dos bilíngues pode apresentar características peculiares, devido a diferentes processos aí envolvidos, decorrentes do contato linguístico, como a transferência, a interferência e a interlíngua, e é preciso abordá-los, pois são concebidos como etapas naturais na formação do repertório do indivíduo bilíngue.

Weinreich (1970 [1953]) introduziu o termo *interferência* para designar os casos em que o bilíngue apresenta desvios das normas de uma língua, em consequência da familiaridade com outra(s). Já a noção de *transferência* tem envolvido não apenas

investigações sobre o importante papel da língua materna no processo aquisitivo da segunda pelas crianças, mas também investigações sobre a influência de línguas já adquiridas no aprendizado de outros idiomas, pelos adultos.

De modo geral, a transferência e a interferência podem ser vistas como fenômenos favoráveis à aquisição da segunda língua (L2), sendo que a primeira é um processo, estando relacionada a fatores externos, como o contexto social, os interlocutores, a intenção comunicativa e os papéis sociais dos interlocutores, entre outros, ao passo que a interferência se refere a elementos da primeira língua do falante (L1) presentes nos textos orais e/ou escritos produzidos na segunda.

É nesse contexto de transferência e interferência de elementos da L1 nos textos em L2 que surge a interlíngua, definida como sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma L2. De acordo com Crystal (1999), trata-se da linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela influência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu potencial máximo de aprendizado. O autor aponta que o primeiro aspecto da L2 que recebe influência da L1 é o léxico, seguido pelo sistema fonológico, mas a influência de L1 atinge todos os subsistemas da L2.

Exemplos de interferências na produção bilíngue de que falamos são a interferência, empréstimo e o *code-switching*. De acordo com Poplack e Sankoff (1984, apud PERES, 1999), não existe uma forma inequívoca de se decidir a qual destes tipos pertence um item lexical estrangeiro inserido num discurso em outra língua. Ele pode ser um empréstimo, ou constituir - totalmente ou em parte - um *code-switching*, ou ser um lapso momentâneo do tipo frequentemente classificado como “interferência”.

De forma geral, o conceito de interferência tem sido “o uso de elementos formais de um código dentro do contexto de outro, isto é, qualquer elemento fonológico, morfológico, lexical ou sintático em uma dada língua que possa ser explicado pelo efeito do contato com outra língua” (BEARDSMORE, 1982, apud PERES 1999, p. 39). Entretanto, conforme apontam os autores citados por Peres (1999), o fenômeno da interferência deve ser mais bem esclarecido. Em primeiro lugar, há que se atentar para o fato de que as interferências ocorrem em outros níveis, como o semântico e o

discursivo. Além disso, há também fatores extralinguísticos que operam nesse fenômeno, como a sensibilidade para a linguagem em geral, o grau de consciência cultural, o nível educacional e os interlocutores que participam da interação verbal.

A interferência é caracterizada pela extensão da alternância: apenas um termo estrangeiro inserido numa sentença; porém, se for assim caracterizada, ela pode ser confundida com outro fenômeno decorrente do contato entre duas línguas: o empréstimo. Beardsmore (1982, apud PERES 1999) afirma que essa distinção tem sido tradicionalmente feita através dos aspectos fonológicos e morfológicos do termo estrangeiro em questão: se ele não tiver sido integrado completamente aos padrões fonológicos e morfológicos da língua receptora, ter-se-á um caso de interferência; se ele foi assimilado, teremos um empréstimo.

Contudo, em se tratando de padrões fonológicos e morfológicos para bilíngues, Beardsmore (1982, apud PERES, 1999) destaca que a distinção acima precisa ser revista, pois estes não têm as mesmas normas de pronúncia e de formação de palavras que os monolíngues, principalmente se forem tardios. Segundo esse autor, talvez a área mais difícil para um bilíngue evitar a interferência seja a fonológica. Nesse sentido, Beardsmore (1982, apud PERES, 1999) apresenta quatro tipos de consequências:

- a) subdiferenciação de fonemas. Quando dois sons de L2 são confundidos porque não há equivalentes em L1;
- b) sobrediferenciação de fonemas. Quando as distinções pertinentes no primeiro sistema são impostas aos sons do segundo sistema, onde isto não é necessário;
- c) reinterpretação de distinções. Quando um bilíngue distingue fonemas de L2 por traços que são relevantes em L1, mas redundantes em L2;
- d) substituição de fones. Quando dois fonemas são identificados como idênticos nas duas línguas, mas, na verdade, são diferentes.

Quanto ao nível lexical, as pesquisas têm revelado que algumas classes lexicais são transferidas de L1 para L2 com mais facilidade que outras. Em línguas que têm padrões sintagmáticos similares, a lista das classes mais facilmente transportadas, em ordem decrescente, é: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, preposições e interjeições, sendo que os pronomes e os artigos são os que oferecem maior resistência para serem transportados. Quando as transposições ocorrem, elas tomam diferentes formas: enquanto os substantivos podem continuar com sua forma original, ou serem parcial ou totalmente assimilados, os verbos, adjetivos e advérbios são os que menos mantêm sua forma original.

Por sua vez, o termo “empréstimo”, no caso de aprendizes de uma segunda língua, refere-se ao uso de itens lexicais da língua materna para suprir as carências de sua interlíngua. Como citado anteriormente, os termos emprestados de L1 sofrem adaptação, em qualquer nível linguístico, aos padrões da língua recipiente. Poplack e Sankoff (1984, apud PERES, 1999) citam que a incorporação de sufixos nominais e verbais, a marcação de gênero etc. são indicadores de que uma forma foi incorporada a uma outra língua.

Quanto à classificação dos empréstimos, Beardsmore (1982, apud PERES 1999) os distingue de acordo com o grau ou a maneira como são integrados: *simple loan words* (quando a palavra estrangeira sofre alguma adaptação ao sistema fonológico da língua receptora); os *loan shifts*, *calques* ou *loan translations* (quando somente o significado é importado); e os *loan blends* (quando o significado e parte de sua forma são importados).

Poplack e Sankoff (1988, apud PERES, 1999) ainda os subdividem em empréstimos propriamente ditos e empréstimos temporários. Os empréstimos propriamente ditos têm completa (fonológica e morfológica) integração à língua receptora, são recorrentes na comunidade e amplamente utilizados por ela. Os empréstimos temporários também são constituídos por itens lexicais únicos e integrados à língua receptora, mas eles se diferem dos anteriores quantitativamente: em frequência de uso, grau de aceitação, nível de integração fonológica etc.

O *code-switching*, por sua vez, pode ser definido como sendo o uso alternado de duas línguas num discurso ou numa sentença. Segundo Poplack (1980, apud PERES 1999), uma das características do *code-switching* bem-feito é uma transição leve entre os elementos de L1 e L2, sem falsos começos, hesitações ou pausas longas⁸. Outras características suas são:

- a) uma aparente inconsciência da alternância, ou seja, o item mudado não vem acompanhado por comentários metalinguísticos, não é uma repetição do segmento anterior nem de parte dele, nem é repetido pelo segmento seguinte;
- b) são constituídos principalmente de segmentos mais compridos que palavras isoladas.

De acordo com Poplack (1980, apud PERES, 1999 p. 43), o *code-switching* pode ser subdividido linguisticamente em três tipos:

- a) expressões idiomáticas ou frases feitas, que incluem exclamações, interpelações, interjeições, enunciados metadiscursivos: “certo?”, “exatamente”, “entendeu?” etc. Sua inserção faz pouca diferença para o restante da sentença, visto que eles são constituintes que se movem livremente, podendo ser inseridos em qualquer ponto da frase sem riscos de violação das regras gramaticais de qualquer dos dois sistemas;
- b) alternância intraoracional, que, como o nome já diz, ocorre no meio de uma oração. Este tipo de alternância envolve bastante conhecimento de dois sistemas linguísticos, para o falante tirar de cada um deles aquelas regras partilhadas com o outro;
- c) alternância que ocorre entre orações. Este é o tipo de alternância mais frequente, visto que não é necessário muito conhecimento das duas línguas para que ela seja realizada, propiciando, assim, o seu uso pelos bilíngues não-fluentes.

⁸ Poplack e Sankoff (1988, apud PERES, 1999, p. 43) distinguem o *code-switching* “leve” do “*code-switching* sinalizado”, que tem características opostas às do anterior, ou seja, é marcado no discurso por pausas, hesitações, repetições, comentários metalinguísticos ou outro meio de chamar a atenção para a alternância.

Por outro lado, os estudos de Contatos Linguísticos apontam para o fato de que a aquisição/aprendizagem de L2 também envolve os padrões da variação sociolinguística encontrados na língua-alvo, que estão integrados ao meio social de seus falantes. Neste sentido, talvez o maior problema social relacionado ao bilinguismo reside na falta de aceitabilidade da língua de grupos minoritários. Por exemplo, para Cummins (2004), as diferenças linguísticas provocadas pelo bilinguismo são vistas no ambiente escolar como um problema, porque ameaçam a identidade da sociedade em que prevalece a cultura do grupo majoritário.

Assim, é indubitável que a falta de aceitabilidade da língua minoritária fragiliza a preservação da cultura de seus grupos, forçando-os a se adequarem à cultura oficial. Tal processo pode ocorrer até mesmo de forma indireta, quando há a discriminação/exclusão do diferente, como afirma Cummins (2004):

Políticas “assimilacionistas” em educação desencorajam estudantes a manter suas línguas maternas. Se os estudantes retêm sua cultura e língua, então eles são vistos como menos capazes de se identificar com a cultura em prevalência e aprender a língua principal da sociedade (CUMMINS, 2004, p. 02).

A situação descrita faz parte do cotidiano escolar de comunidades bilíngues, uma vez que os alunos bilíngues são reprimidos ou se sentem menosprezados tanto por colegas quanto por professores despreparados, o que faz com que esses sujeitos acabem por aderir apenas à língua oficial.

Em São Sebastião de Belém, campo de estudo desta pesquisa, é nítido que integrantes mais idosos da comunidade se comunicam em língua pomerana, e as crianças adquirem a língua pomerana por meio das interações no seio familiar. No entanto, em fase escolar não a utilizam com grande frequência, situação agravada à medida em que avançam de séries.

Outro tema dentro dos estudos de Contatos Linguísticos que é importante para a nossa pesquisa é a distinção entre diglossia e bilinguismo, a ser tratado na próxima subseção.

3.2.3 Bilinguismo e diglossia

Enquanto o termo *bilinguismo* é usado para caracterizar o indivíduo que se utiliza de duas línguas ou variedades linguísticas, o termo *diglossia* é usado para fazer referência às comunidades que fazem uso de duas línguas/variedades. Dessa forma, enquanto o bilinguismo engloba o individual, a diglossia tem relação com a comunidade.

O conceito de diglossia foi primeiramente elaborado por Ferguson (1974 [1959]), num estudo que o próprio autor chama de "preliminar" (1974, p. 100). Nesse trabalho, Ferguson (1974) se propõe a estudar um tipo particular de padronização, em que duas variedades de uma língua – High ou Alta (A) e Low ou Baixa (B) – coexistem numa comunidade, cada uma desempenhando um papel definido.

Importantes características da diglossia são a definição e a especialização de função das variedades de cada comunidade. Em determinadas situações sociais seria utilizada somente a variedade A e, em outras, unicamente a variedade B. A sobreposição das duas, se existir, é pequena e sutil (FERGUSON, 1974). Sendo assim, o autor chama a atenção para a nítida divisão das funções de cada uma das variedades, sob pena de o falante ser ridicularizado. Em suas palavras: "a importância de se usar a variedade correta na situação exata dificilmente pode ser superestimada"⁹ (FERGUSON, 1974, p. 103), inclusive porque há uma ordenação hierárquica entre elas.

A variedade alta é considerada superior em relação à baixa. Até mesmo aqueles que a conhecem a consideram melhor, mais bonita, mais lógica, mais completa, e assim por diante. Essa hierarquização também pode ser identificada na aquisição da linguagem. Segundo Ferguson (1974 [1959]), normalmente a variedade baixa é adquirida pelas crianças no seio da família, de modo informal, enquanto que a variedade alta é aprendida na escola, em um ambiente formal, portanto. A diferença no modo de aquisição é importante, segundo o autor, porque dita uma relação com a

⁹ No original: "the importance of using the right variety in the exact situation can hardly be overestimated".

língua. O falante está sempre à vontade para falar a variedade B, de tal maneira que quase nunca o conseguirá na variedade alta.

No âmbito linguístico, verifica-se que uma das diferenças entre A e B está na estrutura gramatical: A tem categorias gramaticais ausentes em B, e um sistema flexional de substantivos e verbos que é muito reduzido ou totalmente ausente em B (FERGUSON, 1974). Quanto ao léxico, ambas as variedades utilizam, em larga escala, o mesmo vocabulário, embora A conte com termos técnicos e expressões eruditas sem equivalência em B, que conta com expressões populares que não são usados em A. Na fonologia, o que se verifica é que A e B constituem uma única estrutura fonológica da qual B é um subsistema (FERGUSON, 1974).

No quesito padronização, A normalmente tem forte tradição de escrita, isto é, conta com gramáticas, vocabulários, tratados de pronúncia, ortografia, etc. Em contrapartida, B, quando tem estudos descritivos e normativos, são recentes e escassos, feitos frequentemente por pesquisadores de fora da comunidade. Quanto à estabilidade da situação, ao contrário do que se supõe, a diglossia não é altamente instável, com tendência de se transformar numa situação linguística mais estável. A diglossia pode persistir por séculos (FERGUSON, 1974).

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

Quanto à estabilidade da situação proposta, ao contrário do que se supõe, a diglossia não é altamente instável, com tendência de se transformar numa situação linguística mais estável. A diglossia persiste por séculos (FERGUSON, 1974).

Dito isso, Ferguson (1974) chega a uma definição mais completa de diglossia¹⁰:

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável em que, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (amiúde gramaticalmente mais complexa), veículo de uma grande e respeitada parcela da literatura escrita, quer de um período anterior quer de outra comunidade de fala, e que é aprendida essencialmente pela educação formal e usada para a maioria dos propósitos escritos e formais, mas não é usada por nenhum segmento da comunidade para a conversação ordinária (FERGUSON, 1972 [1959], p. 244-245).

O conceito de diglossia de Ferguson (1974) foi mais tarde revisto e ampliado por Fishman (1979), que passou a considerar o termo diglossia adequado também para o caso de duas línguas diferentes serem usadas por uma comunidade de fala. Fishman (1979) estabelece uma combinação entre bilinguismo e diglossia para retratar quatro tipos de situação:

1) *Bilinguismo com diglossia*. Essa situação se revela em comunidades nas quais praticamente todos os membros conhecem ambas as variedades, a alta e a baixa. É o que Fishman (1979) chama de bilinguismo estendido, em que as línguas A e B devem estar distribuídas da maneira típica da diglossia. Para tanto, deve haver uma comunidade bastante grande, cujos membros dispõem de um leque de funções e têm acesso fácil a elas.

2) *Bilinguismo sem diglossia*. Esta seria uma situação instável ou transitória, em que se deixaria o estado de diglossia e se estaria caminhando para outra organização da comunidade linguística: "Em uma palavra, estas são as circunstâncias da mudança social rápida, do desassossego social grande, do abandono estendido de normas anteriores antes da consolidação de outras novas¹¹" (FISHMAN, 1979, p. 129). Nessa comunidade, um grande número de indivíduos é bilíngue, mas não se utilizam os dois códigos para situações específicas, ou seja, qualquer variedade pode ser usada para

¹⁰ No original: "Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any section of the community for ordinary conversation"

¹¹ No original: "En una palabra, estas son las circunstancias del cambio social rápido, del desasosiego social grande, del abandono extendido de normas anteriores antes de la consolidación de otras nuevas".

qualquer finalidade. Nesse tipo de comunidade, é possível: (1) surgir uma variedade nova, advinda da junção de A e B, se as variedades forem parecidas; ou (2) ocorrer a substituição de uma variedade por outra, se A e B forem estruturalmente diferentes.

3) *Diglossia sem bilinguismo*. Nessa situação, haveria a divisão funcional entre as línguas; no entanto, um grupo só falaria a variedade Alta e o outro grupo, a variedade Baixa. As fronteiras grupais são relativamente impermeáveis, e os repertórios linguísticos são limitados devido à especialização funcional das variedades. Geralmente essa divisão está atrelada à divisão socioeconômica dos grupos. Trata-se de comunidades linguísticas unidas política, religiosa e economicamente, apesar das diferenças socioculturais que separam seus indivíduos.

4) *Nem diglossia, nem bilinguismo*. Fishman (1979) afirma que é muito difícil achar uma comunidade na qual exista uma só língua ou uma só variedade. Teria que ser uma comunidade linguística muito pequena, isolada, autossuficiente e socialmente igualitária, caso praticamente impossível, já que os membros de uma comunidade mantêm contato com outras, mesmo que seja esporadicamente.

As noções de diglossia sugeridas por Ferguson (1974 [1959]) e Fishman (1979) requerem uma ampla perspectiva de análise. Isso porque o fenômeno não trata apenas de uma mudança de línguas; é mais do que isso, "[...] é um conjunto de condutas, atitudes e valores que são expressados melhor nessa língua e um conjunto de condutas, atitudes e valores que se transmitem melhor naquela língua" ¹² (FISHMAN, 1979, p. 120). Diante do exposto, fica claro que a diglossia é um fenômeno que envolve as atitudes linguísticas e os sentimentos de identidade e de solidariedade de um povo.

Para Hamel (1988, p.51), a diglossia é "[...] parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre

¹² No original: "[...] es un conjunto de comportamientos, actitudes y valores que se expresan mejor en ese idioma y un conjunto de comportamientos, actitudes y valores que se transmiten mejor en ese idioma".

práticas discursivas dominantes [...] e práticas discursivas dominadas”¹³. Ainda segundo o autor, esse processo pode ser resolvido de dois modos: o deslocamento, que consiste na substituição da língua dominada pela dominante por razões sócio-históricas, ou a resistência, que ocorre quando a língua dominada se consolida na sociedade.

Abordar esses temas se faz importante neste estudo, para que possamos situar sociolinguisticamente a comunidade pesquisada. Ali, a escolha do português ou do pomerano, por parte dos moradores adultos, se dá de acordo não somente com o ambiente em que os falantes se encontram, mas também com o conhecimento do pomerano por parte do interlocutor. As crianças, até a idade escolar, comunicam-se com seus familiares apenas em pomerano. Por outro lado, a maioria dos mais jovens prefere a língua portuguesa, pois se sente constrangida em usar a língua pomerana no contexto escolar.

Tendo sido expostos os conceitos fundamentais dos Contatos Linguísticos para o nosso estudo, passaremos agora a abordar outro tema importante para esta pesquisa: o Epilinguismo.

3.3 O EPILINGUISMO

Para a elaboração e a aplicação de uma ação interventiva com nossos educandos, escolhemos trabalhar com as propostas de cunho epilinguístico. Por isso, acreditamos ser necessário considerar os pressupostos teóricos que o embasam. Assim, refletiremos sobre o conceito de epilinguismo, analisando, de um lado, o modo como este se apresenta para Antoine Culioli, o precursor da teoria epilinguística¹⁴, e, de outro, o emprego que dele é feito por Carlos Franchi, em seu célebre artigo intitulado “Linguagem – atividade constitutiva” (2002 [1977]), em que se observam referências ao próprio programa de pesquisa culioliano.

¹³ No original: “parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes [...] y prácticas discursivas dominadas.”

¹⁴ Esclarecemos que não se trata apenas da publicação de uma obra, mas sim da teoria resultante de todo o trabalho do autor.

A origem do conceito de epilinguismo é atribuída por Auroux (1989) ao linguista francês Antoine Culioli, cujo programa de pesquisa é conhecido no Brasil por Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas ou, simplesmente, Teoria das Operações Enunciativas. A fim de refletirmos sobre o Epilinguismo, é importante a compreensão da atividade de linguagem a qual procura dar conta de uma racionalidade. Para explicar esse termo, Culioli (1999) refere-se aos gestos feitos quando, por exemplo, uma criança pega uma vasilha para colocá-la em sua cabeça como se fosse um chapéu ou quando um adulto junta as mãos em forma de concha para beber água em um bebedouro ou fonte. Em tais gestos, percebe-se a operação de uma racionalidade, o que Culioli denomina uma *nova racionalidade*, *nova* no sentido de algo que recupera uma racionalidade anteriormente existente. Explica o linguista que “racionalidade é uma maneira de conduzir os pensamentos que busca uma certa coerência e que não passa pela linguagem” (CULIOLI, 1999, p. 22). Assim, embora não passe pelo dizível – uma racionalidade inacessível, portanto –, ela tem como ser apreendida por meio das línguas, desde que se considerem as reduções que necessariamente ocorrerão. A atividade epilinguística consiste nessa *racionalidade silenciosa*, que não é em absoluto a racionalidade da comunicação.

Segundo Culioli (1999), a racionalidade é organizada com o propósito da comunicação, de tal modo que se possam efetuar trocas, comunicar. Nas palavras do autor, “a linguagem é uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística, definida como atividade metalinguística não consciente” (CULIOLI, 1999, p. 203). Dessa forma, a atividade epilinguística é a própria atividade de linguagem.

A estabilidade da produção verbal caracteriza o que Culioli (1999) denomina nível das representações linguísticas, nível dos enunciados ou textos. Manifestando-se sob uma ordem aparente, o nível linguístico oculta necessariamente o “caos epilinguístico” (1999, p.97), “uma atividade permanente da qual não temos consciência e que nos fornece representações que se entrecruzam, se entrechocam, etc.” (CULIOLI, 1999, p. 111) no nível linguístico, uma atividade permanente que projeta caminhos possíveis a serem estabilizados. O epilinguístico é o modo encontrado por Culioli (1999, p. 111) para explicar por que “há língua e de que maneira ela funciona”.

Ressaltando ser preciso ir além da concepção de que a linguagem se vê reduzida a um papel de ferramenta social, a “limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental” (CULIOLI, 1999, p.57), Franchi (2002) afirma a necessidade de se aproximar de sua forma interna para reencontrar “a linguagem na universalidade de seu processo” (FRANCHI, 2002, p.72). A esse respeito, cabe retomar uma importante passagem do texto de Franchi (2002), na qual se observa uma discussão acerca da teoria desenvolvida por Culioli:

[...] a atividade linguística, além de envolver a realização de funções sociais exteriores, em que a linguagem aparece como possibilitando tarefas de ocasião, realiza-se em uma multiplicidade de operações (em sentido intuitivo) subjacentes, interiores ao sujeito, de que a configuração superficial das expressões é traço revelador. Não se reduz, assim, essa atividade ao ato mesmo de enunciar, em que se utiliza o sistema linguístico para a articulação de inúmeros discursos possíveis, carregando um sentido responsável pelos seus efeitos. Como observa bem Culioli (1970: 311) “a atividade linguística é significante: é porque existem, na comunicação, operações nos seus dois pólos que os enunciados ganham sentido (operações complexas, pois todo emissor é ao mesmo tempo receptor e vice-versa)”. Mas não se pode afirmar que as palavras têm um sentido sem ser levado a uma concepção instrumental da linguagem, concebida como um instrumento cuja finalidade explícita seria a comunicação dos sujeitos universais que, como se sabe, participam juntos do ‘bom senso’. Ora, pode-se mostrar que a linguagem não é exterior, somente, ao sujeito, mas está em uma relação complexa de exterioridade-interioridade” (FRANCHI, 2002, p. 59).

Várias são as reflexões às quais esta passagem conduz. Em primeiro lugar, ao fato de que, para compreender a linguagem, não se deve pautar em uma descrição pura e simples de enunciados apreendidos como atos de discurso decorrentes de um sujeito que utilizaria um sistema linguístico tido como dado. Assim, ao refutar a redução da linguagem ao ato mesmo de enunciar, Franchi (2002) refuta necessariamente uma concepção de enunciação para a qual se postula uma língua que, intrinsecamente dotada de sentidos, produziria efeitos semânticos variados conforme sua utilização por parte de um sujeito. O trecho de Culioli mencionado por Franchi (2002) vincula uma concepção instrumental da linguagem, isto é, existe a afirmação de que as palavras têm sentido, como também se verifica um posicionamento contra uma linguagem concebida exclusivamente como exterior ao sujeito.

Em síntese, a atividade epilinguística é um trabalho de construção reflexiva sobre um texto que faz a conexão entre o conhecimento linguístico e o metalinguístico dos sujeitos. Tal atividade tem suas bases num trabalho de reflexão e de transformação, ou seja, trata-se de uma operação com a linguagem, na revisão e transformação de suas representações, algo que deixe transparecer, no processo de reescrita, a variedade das formas de expressão. Essa variedade é radical, porém extremamente sutil. Conforme afirma Franchi (2002), a variedade de expressão linguística trabalha com formas construídas psicologicamente, ou seja, é o resultado de um processo de interação verbal específico. Isso proporciona a reflexão e a tomada de consciência diante das formas da língua.

Logo, a proposta epilinguística pode contribuir com o ensino de línguas, pois a atividade em questão ganha todo o seu alcance quando se coloca a existência de variações radicais de experiência e de expressão, já que defende a existência de um contínuo entre o processo de apropriação (ser origem de sua própria produção de texto) e a criatividade, e vê a segunda como decorrente da primeira. Por meio do epilinguismo, as concepções de língua/linguagem e suas atribuições de uso passam a fazer sentido, uma vez que o aluno pode refletir e repensar sobre o que produziu e recriá-lo.

3.3.1 O epilinguismo no ensino de línguas

Na prática do ensino de línguas, encontramos muito frequentemente atividades que priorizam as análises linguísticas - como a prática de decomposição de uma determinada língua com o objetivo de compreender seus traços distintivos e seu funcionamento - e metalinguísticas. Cumpre-nos ressaltar, porém, que o trabalho com esta última modalidade nem sempre é o mais adequado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dão a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma, nenhuma reflexão do professor é completa, deixando lacunas nos conhecimentos linguísticos dos alunos que tendem a aumentar com o passar dos anos escolares.

Possenti (2007, p. 92), ao afirmar que “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas”, adentra os domínios da epilinguística, evidenciando

que um dos objetivos do processo de ensino de uma língua é levar o aluno a trabalhar o texto de diversas maneiras e de forma consciente. Tais atividades não têm a necessidade de serem mecânicas, repetitivas, mas sim significativas, de modo que a cada mudança do texto, o aprendiz identifique os processos formadores do significado em questão.

Tanto no plano oral como no escrito, as atividades epilinguísticas têm por objetivo proporcionar aos usuários da língua oportunidade para refletirem sobre os recursos expressivos de que fazem uso ao falar ou escrever. No momento em que realizam tais atividades, sua atenção se volta para a reflexão sobre os recursos que estão sendo utilizados no processo comunicativo em questão. Nesse sentido, o trabalho epilinguístico se caracteriza pelo domínio funcional de regras subjacentes ao uso da língua (GERALDI, 1993; TRAVAGLIA, 2006).

De acordo com essa perspectiva, as atividades epilinguísticas operam diretamente sobre a linguagem por meio das escolhas do falante entre as formas linguísticas fornecidas pela língua. Como exemplo, temos as atividades de paráfrase, uma vez que, de comparações e experimentações inconscientes, tornam-se conscientes no momento em que se realizam no discurso.

Para Possenti (2007), são essas atividades que, quando praticadas continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística, estas últimas, agora, conscientes e analisadas criticamente. O nível epilinguístico é alcançado apenas por meio do metalinguístico, cabendo ao professor ser/estar sensível às minúcias presentes nos enunciados dos alunos para, a partir delas, conduzir o conhecimento linguístico dos discentes. Cabe ao professor ainda aceitar as variadas formas elaboradas pelos alunos e estar atento para perceber os momentos em que essa atividade está se manifestando, para então trazer a reflexão dos alunos para o nível da metalinguagem.

Tendo em vista os objetivos expressos nos PCNs (1998), de promover os estudantes na conquista da competência comunicativa e, conseqüentemente, discursiva, linguística, pragmática, textual e intertextual, o ensino de Língua Portuguesa atual tem se mostrado pouco produtivo, como é argumentado por Geraldi (2002). A escola

tradicional exige dos discentes a conquista de um conhecimento metalinguístico que nem sempre eles atingem ou estão dispostos a atingir. Isso porque os aprendizes não estão interessados em estudar regras que apenas transmitem a ideia de que eles não sabem a língua que falam, situação ainda mais grave para alunos bilíngues, os quais passam a acreditar que são incapazes de aprender a ortografia de uma segunda língua.

Para mudarmos esse quadro, Possenti (2007) afirma ser necessário que os usuários da língua disponham de conhecimentos sobre o funcionamento da língua e dos textos e sobre a base em que se constrói a significação. O autor também coloca a criatividade como parte integrante da faculdade da linguagem. Observando essa criatividade, surge o interesse em explicitar como se cristaliza a significação de que lançam mão os alunos produtores de textos. Com essa visão de linguagem, concebemos que todo enunciado, falado ou escrito, é criativo, visto que é uma atividade de representação linguística. A citação abaixo embasa nossas considerações sobre a criatividade:

(...) há atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando falamos e nos servimos de linguagem no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência (FRANCHI, 1988, p.13)

Geraldi (2002, p. 64) defende que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...) [e] aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. O autor ainda alerta para o fato de que as atividades epilinguísticas são de extrema importância, por tratarem das aplicações que os falantes fazem das formas linguísticas, constituindo assim sua própria gramática, e não de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros. Para que os professores possam propiciar um momento de atividade epilinguística, Geraldi (2002) argumenta que, no processo de ensino-aprendizagem da língua, o texto deve ser o objeto de estudo, ou seja, o ensino deve dar-se a partir das produções orais e escritas enunciativas concretas dos estudantes. Portanto, é na produção textual que conseguimos perceber a materialidade linguística e enunciativa/discursiva.

Ainda segundo Geraldi (2002), é preciso que toda proposta interventiva de produção textual que a escola venha a realizar em sala de aula saia do artificialismo da produção oral/escrita, ou seja, é necessário que se ofereça aos estudantes uma situação na qual estes:

- a) tenham o que dizer;
- b) tenham objetivos para dizer;
- c) tenham a quem dizer o que se tem a dizer;
- d) constituam-se como autores do discurso, enquanto sujeitos que dizem o que dizem;
- e) escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Assim, as atividades epilinguísticas permitem uma potencialização no domínio da língua tanto pessoal quanto socialmente, já que fazemos amplo uso delas nas interações verbais a que estamos expostos.

Considerando o exposto até aqui, compreendemos que somente é possível acessarmos as atividades epilinguísticas por meio da materialidade linguística, ou seja, do texto oral ou escrito. Um texto, assim como sua produção, resulta da união entre a “aparência” linguística e a “imanência” do conteúdo. Tal conteúdo emerge das experiências dos sujeitos, suas ideologias e sua história, colocando no plano da expressão linguística o eu e o outro. O domínio epilinguístico constitui-se, por isso, como elemento imprescindível de ligação entre a capacidade do educando de produzir textos e a de descrever os fatos linguísticos considerados em sua elaboração. Logo, trata-se de um importante instrumento para o ensino de línguas, principalmente para alunos bilíngues e, por isso, faremos uso das atividades epilinguísticas na elaboração de nossa proposta didática, que será apresentada no capítulo 6 deste trabalho.

Por último, faz-se necessário apresentar o sistema sonoro da língua pomerana, a fim de que possamos compreender a influência que ele exerce na escrita em português de nossos alunos.

3.4 O SISTEMA SONORO DO POMERANO

De acordo com Schaeffer (2012)¹⁵, a língua pomerana é constituída por 29 fones consonantais, os quais podem ser classificados, articulatoriamente, quanto:

- i) ao ponto de articulação: bilabial, labiodental, alveolar, pós-alveolar, palatal, velar e glotal;
- ii) ao modo de articulação: consoantes oclusivas, fricativas, nasais, tepes, aproximantes e laterais; e
- iii) ao estado da glote, definindo fones surdos e sonoros.

No quadro a seguir encontram-se todos os fones consonantais do pomerano, identificados com sua respectiva classificação articulatória e exemplos com tradução em português para cada segmento.

Quadro 1 – Distribuição dos fones consonantais do pomerano

(continua)

Símbolo	Classificação do segmento	Exemplo	Tradução
[p]	Oclusiva bilabial surda	['plats]	Terreiro, pátio
[p ^h]	Oclusiva bilabial surda aspirada	['p ^h ɛpe]	Pimenta
[b]	Oclusiva bilabial sonora	['blox]	Azul
[t]	Oclusiva alveolar surda	['ta]	Bolsa
[t ^h]	Oclusiva alveolar surda aspirada	['thi:]	Coruja
[d]	Oclusiva alveolar sonora	['dax]	Dia
[k]	Oclusiva velar surda	[kɔp]	Cabeça
[k ^h]	Oclusiva velar surda aspirada	['k ^h i:ç]	Igreja
[g]	Oclusiva velar sonora	[gaŮd]	Bom
[m]	Nasal bilabial	['mute]	Avó
[n]	Nasal alveolar	['nyse]	Garrote
[ŋ]	Nasal velar	['laŋk]	Comprido
[r]	Tepe alveolar	['rɛre]	Falar
[tʃ]	Africada pós-alveolar surda	[uʃt'rutʃe]	Deslizar

¹⁵ A partir da pesquisa realizada no Bancos de Teses da Capes e no Google Acadêmico, constatamos que não há muitas publicações que abordem o sistema fonológico da língua pomerana, com exceção da gramática do pomerano de Gertjan Postma, publicada em 2019, à qual não tivemos acesso.

(conclusão)

[f]	Fricativa labiodental surda	['fote]	Avô
[v]	Fricativa labiodental sonora	['vote]	Água
[s]	Fricativa alveolar surda	['su:kʰe]	Açúcar
[z]	Fricativa alveolar sonora	['zʊɔɪç]	Porca
[ʃ]	Fricativa pós-alveolar surda	['ʃaɪ]	Escola
[ç]	Fricativa palatal surda	[eɪç]	Ovo
[ʝ]	Fricativa palatal sonora	['lei.ʝ]	Deitar
[x]	Fricativa velar surda	['dax]	Dia
[χ]	Fricativa velar sonora	['noχɪ]	Prego
[h]	Fricativa glotal surda	['hɔkɛ]	Cabide
[ɦ]	Fricativa glotal sonora	['laɦe]	Rir
[j]	Aproximante palatal	[jak]	Blusa
[l]	Lateral alveolar	['lɛf]	Vivo
[ɭ]	Lateral alveolar velarizada	[fuɭ]	Cheio

Fonte: SCHAEFFER (2012)

Segundo Schaeffer (2012), esses 29 fones consonantais reduzem-se a 19 fonemas consonantais: oclusivas bilabiais /p, b/, alveolares /t, d/, velares /k, g/, nasal bilabial /m/, alveolar /n/, palatal /ɲ/; tepe /r/, africada pós-alveolar surda /tʃ/, fricativas labiodentais /f, v/, alveolares /s, z/, pós-alveolar surda /ʃ/, velar surda /x/, aproximante palatal /j/ e aproximante lateral alveolar /l/, os quais foram identificados através de pares mínimos e análogos.

Schaeffer (2012) aponta que o pomerano possui 23 fones vocálicos, os quais podem ser classificados quanto à altura (baixa, média-baixa, média-alta e alta), posição do corpo da língua (anterior, central e posterior), arredondamento dos lábios (arredondado e não arredondado) e duração (breve e longa).

Os 23 fones vocálicos resultam em 14 fonemas: as vogais baixas centrais não arredondadas breve e longa /a, a:/, as vogais anteriores média-baixa arredondada breve /œ/, não-arredondadas breve e longa /ɛ, ɛ:/, altas arredondadas breve e longa /y, y:/, não-arredondadas breve e longa /i, i:/, as posteriores médio-baixas arredondadas breve e longa /ɔ, ɔ:/, a média-alta arredondada breve /o/ e as altas

posteriores breve e longa /u, u:/, as quais foram detectadas pela formação de pares mínimos e análogos.

Em seu estudo, Schaeffer (2012) baseia-se nos seguintes procedimentos metodológicos para definir os fonemas: contraste em ambientes idênticos e em ambientes análogos, distribuição complementar e variação livre. Segundo a estudiosa, o contraste em ambientes idênticos ocorre quando há duas palavras com cadeia sonora idêntica, porém com significados diferentes formando assim o par mínimo, como no exemplo: ['fɔtɐ] (avô) e ['vɔtɐ] (água). Nesse caso, Schaeffer (2012) afirma que /f,v/ são fonemas do pomerano, contudo, muitas vezes não é possível encontrar os pares mínimos, então, pode-se definir os fonemas por ambientes análogos, ou seja, duas palavras possuem segmentos similares, mas apresentam mais de um segmento diferente, como: [faʔ] (cair) e [vaʔ].

Ainda em relação aos ambientes fonéticos, Schaeffer (2012) salienta que em alguns casos não conseguimos identificar dois segmentos suspeitos, isto é, que compartilham uma ou mais propriedades fonéticas. Assim, destaca a autora, é necessário buscar evidências para classificá-los como alofones ou variantes de um mesmo fonema, os quais podem ser identificados pela distribuição complementar em que os segmentos ocorrem em ambientes exclusivos. Logo, onde um segmento ocorre, o outro não ocorrerá sendo chamados também de variantes posicionais. Em contrapartida, os alofones que não dependem de contexto ocorrem em um mesmo ambiente sem alterar o significado são chamados de variantes livres (SCHAEFFER, 2012, p. 51).

Em sua pesquisa, Schaeffer (2012) também discute a descrição dos tipos silábicos do pomerano. De forma geral, para Schaeffer (2012), as estruturas silábicas do pomerano podem ser definidas em dezenove tipos, em que a menor estrutura abrange uma vogal (V) e as mais complexas possuem tanto o ataque quando a coda complexa (CCVGCC)¹⁶ ou ataque complexo com três elementos consonantais (CCCVG). Dessa forma, esses padrões podem ser resumidos pelo padrão geral: (C) (C) (C) V (G) (C)

¹⁶ Para descrever a estrutura silábica utilizaremos C para consoantes, V para vogal e G para glide ou semivogal.

(C) que significa que os ataques e as codas são facultativos, (SCHAEFFER, 2012 p. 68), apresentamos a seguir algumas palavras que foram analisadas pela autora:

- V: [**u**.na], embaixo;
- VG: [**uɪ**. va], barranco;
- CV: [**vɔ**.tɐ], água;
- VC: [**im**], abelha;
- VCC: [**õmz**], à tarde;
- CVC: [**dum**], bobo;
- CCVC: [**flus**], rio;
- CCVCC: [**plats**], pátio.

Tendo sido apresentadas as abordagens teóricas em que baseamos nossas análises, no próximo capítulo descreveremos o percurso metodológico desta pesquisa.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Na subseção 4.1 abordamos a metodologia utilizada para a investigação; na subseção 4.2, apontamos os aspectos mais relevantes acerca do espaço de realização da pesquisa; na subseção 4.3, descrevemos nossos alunos-sujeitos; e, na última subseção (4.4), discutiremos a proposta de intervenção aplicada para nossos alunos.

4.1 O MÉTODO DA PESQUISA

Na perspectiva de nossa pesquisa, definimos como objeto de investigação a presença de traços fonético-fonológicos pomeranos na escrita em língua portuguesa dos educandos bilíngues pertencentes a uma comunidade colonizada por esses imigrantes. Logo, trata-se de uma pesquisa eminentemente qualitativa, com análise de dados para posterior intervenção pedagógica, pois

O paradigma qualitativo preocupa-se em entender, compreender e descrever os comportamentos humanos através de um quadro de referência. Tem sistemas de descrição não controlados, observação natural. Traz uma perspectiva interior que fica perto dos dados. É subjetiva. Orienta-se pelo processo (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 136).

Os dados gerados são respostas a questionários aplicados em sala de aula e redações escritas pelos estudantes da comunidade de São Sebastião do Belém, interior de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. Os dados são tratados estatisticamente e, para isso, lançamos mão de tabelas e gráficos, a fim de que tenhamos informações mais claras a respeito de nossa comunidade de fala.

Para a análise dos dados, também nos utilizamos da observação participante, pois trabalhamos na comunidade há muitos anos e conhecemos os seus moradores e sua rotina de vida. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Nesse sentido, promovemos a inter-relação entre o

quantitativo e o qualitativo, já que ambos se complementam. De acordo com Lüdke e André (1986),

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Pelo fato de um dos objetivos de nossa pesquisa ser o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes para lidarmos com as influências da língua pomerana na escrita em língua portuguesa, elaboramos e aplicamos atividades interventivas que buscam sanar os problemas de escrita dos alunos bilíngues, ao mesmo tempo que promovem a valorização da língua pomerana na comunidade estudada, favorecendo a sua manutenção.

Portanto, a presente pesquisa está em conformidade com os preceitos básicos da pesquisa qualitativa, cara aos Contatos Linguísticos e à Sociolinguística, em sua vertente Educacional.

4.2 CONHECENDO A COMUNIDADE E A ESCOLA

A colonização europeia do Espírito Santo, de acordo com Tresmann (2005), se inicia a partir da segunda metade da década de 1840, começaram a se estabelecer no estado imigrantes de procedência germânica, das regiões que atualmente correspondem à Alemanha, Polônia, Áustria, Suíça, Holanda (zeelandeses), Luxemburgo e Bélgica. Esses povos formavam um grupo cultural e linguístico heterogêneo.

Tresmann (2005) informa que em 1859 - época anterior ao processo de unificação da Alemanha – os imigrantes germânicos chegados ao Espírito Santo se instalaram na recém-criada colônia de Santa Leopoldina, às margens do rio Santa Maria da Vitória. As maiores levas, provenientes majoritariamente da Pomerânia Oriental, chegaram entre os anos de 1872 e 1873, período em que a imigração também cessou.

No Mapa 1, a seguir, temos a Antiga Pomerânia e a distribuição de suas cidades. Em seguida temos o Mapa 2 com a divisão da Antiga Pomerânia entre a Alemanha e a Polônia, após a Segunda Guerra Mundial.

Mapa 1 – Antiga Pomerânia e a distribuição de suas cidades



Fonte: POMERANOS.COM.BR

Mapa 2 – Divisão da Pomerânia entre a Alemanha e a Polônia após a Segunda Guerra Mundial



Fonte: POMERANOS.COM.BR

Para Tresmann (2005), pelo fato de os pomeranos serem numericamente superiores, eles absorveram os demais grupos germânicos em termos de língua e de confissão religiosa. Embora cada grupo continuasse falando, de certa forma, sua própria língua, o pomerano passou a ser a língua de comunicação entre os descendentes de imigrantes germânicos.

No Espírito Santo, as comunidades pomeranas estão concentradas atualmente em quatorze municípios, formando uma área que se estende da região serrana do estado até o Norte. Tresmann (2005) observa que o maior número de pomeranos chegados à região ocorreu durante o início da década de 1870, constituindo a parte principal dos povoados do estado. Nos anos de 1872 e 1873, chegaram 2142 pomeranos, que se estabeleceram nas cercanias de Santa Maria de Jetibá e Jequitibá.

Tresmann (2005) aponta que as antigas colônias de Santa Isabel e Santa Leopoldina são formadas pelos municípios de Domingos Martins, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá. Acrescente-se ainda o município de Santa Teresa, cujo distrito de Vinte e Cinco de Júlio e região de *Ijsbarg*, Serra do Gelo, são habitados principalmente por pomeranos, ao passo que os demais distritos contam com a presença de italianos.

Ainda segundo os estudos de Tresmann (2005), o distrito de Santa Maria de Jetibá foi desmembrado de Santa Leopoldina e tornou-se município independente em 1988, com uma área total de 734 km². Limita-se, ao norte, com os municípios de Itarana e Santa Teresa; ao sul com Domingos Martins; a leste, com Santa Leopoldina; a oeste, com o município de Afonso Cláudio. É banhado pelo rio Santa Maria da Vitória, que corta o município em toda a sua extensão e deságua na baía de Vitória. Este rio forma a represa da Usina Hidrelétrica de Rio Bonito. Os habitantes, tanto no campo quanto na cidade, são predominantemente de origem pomerana. Em termos populacionais e de manutenção da língua nativa, o município é considerado o "mais pomerano do Brasil" (PMSMJ, 2019).

No mapa a seguir, encontramos a localização de Santa Maria de Jetibá.

Mapa 3 – Localização de Santa Maria de Jetibá-ES



Fonte: MAPASAPP (2018)

Em relação à formação da comunidade de São Sebastião do Belém, de acordo com documentos históricos fornecidos pela igreja luterana local, foi no ano de 1872 que a família de Fritz Klems subiu o Rio Santa Maria da Vitória de barco até a localidade de Porto do Cachoeiro, na Colônia de Santa Leopoldina. De lá seguiu parte do caminho em lombo de burro e outra parte a pé até a localidade de Baixo São Sebastião, primeiro nome da comunidade de São Sebastião do Belém.

Os Klems foi a primeira família de luteranos que chegou a essa região. Encontraram no local algumas famílias católicas, que já haviam construído um pequeno templo, com torre, sino e padroeiro: São Sebastião; daí o nome da localidade. São Sebastião de Belém é o berço da Imigração Pomerana em Santa Maria de Jetibá/ES. Em seguida, iniciou-se a colonização em Jequitibá e Caramuru. Após Fritz Klems, muitos outros chegaram, como Eduardo e Germano Holz, Guilherme Foesch, Carlos Boldt, Augusto Henke, Guilherme Kruger, Julio Vesper, Hermann Berger etc.

Os novos moradores, desde cedo, tinham a preocupação com o ensino das crianças, entre eles, o colono Hermann Berger. Sua própria casa serviu como escola durante bom tempo, e ele mesmo foi o professor dos filhos de muitos imigrantes. A primeira construção feita pelos imigrantes foi uma capela que também servia de escola. Era

uma construção simples: uma pequena cruz caracterizava o lugar de reunião da comunidade cristã. A frequência dos alunos foi tão grande que logo tiveram que construir a segunda escola.

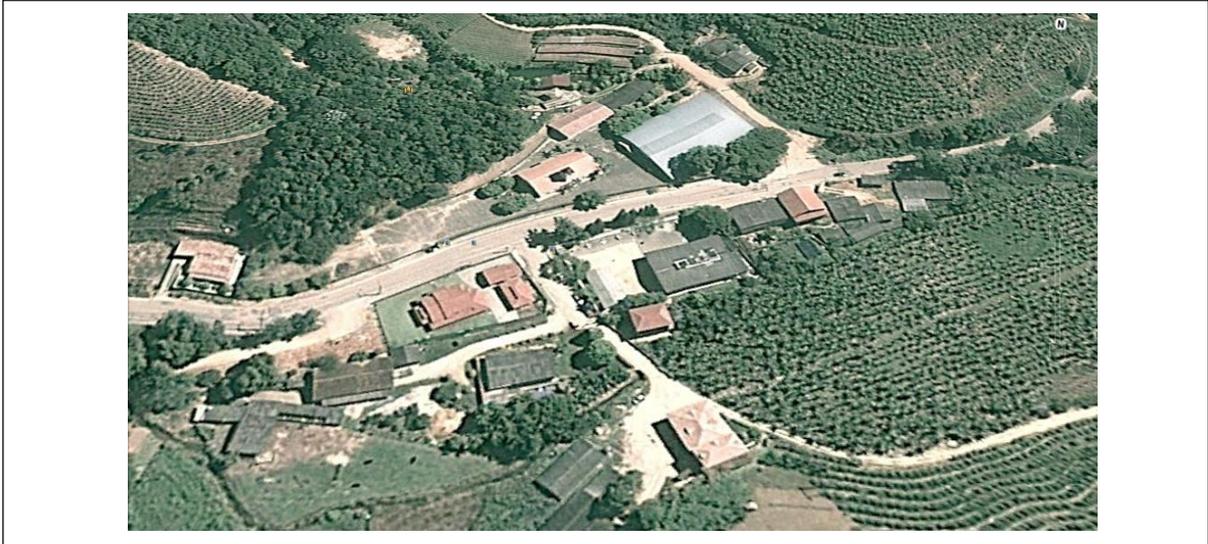
Em abril de 1957, foi indicada pelo Governo Estadual a primeira professora para a região, a senhora Ehny Arnholz, que lecionou por um longo tempo nas dependências da igreja católica da comunidade, que também servia de escola.

No ano de 1961 foi construída a primeira escola da comunidade, numa área cedida por Henrique Boldt. Anos se passaram, a comunidade local cresceu e também a necessidade da ampliação da escola. Em março de 1996, iniciou-se a construção do novo prédio escolar, concluído e inaugurado no dia 24 de novembro desse mesmo ano.

Atualmente, a comunidade apresenta significativa diversidade social, uma vez que há proprietários de terra, meeiros, empregados dos comércios da Sede de Santa Maria de Jetibá e/ou de serrarias. Todavia, o maior empregador das famílias são as granjas de galináceos, um setor em desenvolvimento nos últimos anos, no município. Por esse motivo, muitas famílias provenientes de outras cidades chegam à comunidade, em busca de oportunidades de emprego.

São Sebastião de Belém é composta por aproximadamente 157 casas particulares. Destas, 32 são ocupadas por empregados das granjas, 23 são alugadas e 23, cedidas. Segundo dados da PMSMJ (2019), a maioria das famílias que constituem os distritos do município é formada por descendentes de pomeranos, residentes de sítios ou chácaras. Além dos plantios de hortaliças realizado nas propriedades rurais, há na comunidade pequenos comércios, como supermercado, salão de beleza, padaria, oficina mecânica e serralheria.

Figura 1 – Vista parcial da comunidade de São Sebastião de Belém



Fonte: MAPASAPP (2018)

O locus da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental da comunidade de São Sebastião de Belém, em Santa Maria de Jetibá. Apesar de oferecer Ensino Fundamental I e II, ela tem como entidade mantenedora o Governo do Estado do Espírito Santo, gerenciada pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu).

De acordo com dados obtidos por meio do Censo de 2018, a escola atende 246 educandos do Ensino Fundamental e 60 do Ensino Médio, sendo que 44% de seus alunos residem na comunidade e os restantes, nas proximidades do distrito, na zona rural. Os discentes, em sua maioria, são descendentes de imigrantes pomeranos e têm o pomerano como língua materna, muitos tendo o efetivo contato com a língua portuguesa apenas quando começam a ir para a escola, como será visto no próximo capítulo.

Grande parte das famílias que compõem a localidade é formada por trabalhadores rurais, cuja renda advém da agricultura familiar. Dessa forma, a maioria do alunado trabalha no campo com os pais, principalmente nas lavouras de café e de hortaliças. Existe uma grande dificuldade quanto à valorização dos estudos pelas famílias, devido ao trabalho na lavoura e a educação religiosa ser considerada mais importante do que a escolar (TRESSMANN, 2005). Assim, os educandos frequentam a escola apenas por obrigação e, também por isso, a escola é acometida por um elevado número de evasão e repetência escolar.

A escola pesquisada funciona em dois turnos, oferecendo as modalidades de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No turno matutino, funcionam oito turmas: 4ºEF, 5ºEF, 8º01EF, 8º02EF, 9ºEF, 1ªEM, 2ªEM e 3ªEM. No turno vespertino, também funcionam oito turmas: 1ºEF, 2ºEF, 3º01E, 3º02EF, 6º01EF, 6º02EF, 7º01EF e 7º02EF. No total, são 26 professores atuantes - 06 (seis) concursados e 20 (vinte) temporários -, uma pedagoga efetiva, uma diretora, quatro secretárias, duas faxineiras e duas cozinheiras.

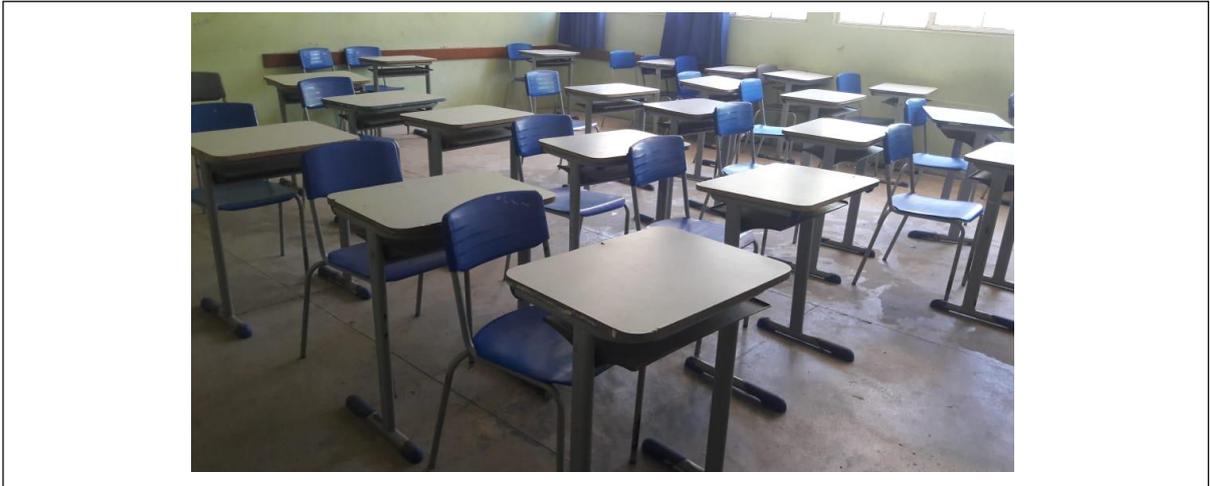
Quanto à estrutura física, a escola é pequena, se comparada com as de outras localidades, pois conta com apenas oito salas de aula - seis internas e duas externas ao prédio. As salas internas são equipadas com ventiladores, Datashow e sistema de som; nas salas externas há somente ventiladores. A escola conta também com uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma sala para a Direção, uma secretaria, uma sala para a Coordenação, uma sala de planejamento, uma sala dos professores, uma biblioteca, um laboratório de informática com 14 computadores funcionando, um pátio não coberto, uma sala de almoxarifado, um refeitório pequeno, cozinha, dois banheiros de funcionários e dois banheiros de alunos, sendo um masculino e outro feminino. O número de alunos por turma varia de 15 a 35. As séries do Ensino Médio são as menores, devido à alta taxa de evasão e transferências para as escolas que ofertam o turno noturno.

Figura 2 – Entrada da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Figura 3 – Sala de aula da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Figura 4 – Refeitório da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são nossos alunos do 6º02EF do turno vespertino do ano de 2018. A escolha da turma se deu com base no seu grau de domínio da língua portuguesa: como se trata de alunos iniciantes no Ensino Fundamental II, acreditamos que as influências da língua pomerana na portuguesa sejam maiores.

É importante destacar também que a série em questão apresenta dificuldades quanto à leitura, compreensão textual e escrita, fato confirmado pelos depoimentos dos demais professores atuantes nessa turma. A turma era composta por 27 alunos, sendo

18 meninos e 9 meninas, na faixa etária de 11 a 15 anos. A variação na faixa etária corresponde à realidade do ensino das escolas da região: alunos defasados em idade/série. A situação econômica das famílias dos alunos oscila; no entanto, a maioria pertence à classe média-baixa, com renda mensal familiar de até três salários mínimos, sendo que grande parte das famílias é composta por cinco ou mais pessoas. A maior parte dos pais dos estudantes não concluiu o Ensino Fundamental e apenas os pais de um educando concluíram o curso superior. Na turma, quase todos os discentes são descendentes de imigrantes pomeranos que utilizam a sua língua de herança para a comunicação diária, o que indica que se trata de uma comunidade com um grande grau de bilinguismo. O 6º02EF é composto por alunos apenas da zona rural, que moram na própria comunidade de São Sebastião do Belém. As informações apresentadas serão detalhadas por meio de gráficos, no próximo capítulo.

A turma, a exemplo de grande parte dos alunos das outras séries do Ensino Fundamental II, apresenta a maior taxa de reprovação da escola, fato recorrente em sextos anos dessa entidade de ensino. Assim, propomos, neste trabalho, verificar as causas dessas dificuldades e aplicar atividades interventivas para reduzi-las, à luz dos pressupostos da Sociolinguística Educacional e do Epilinguismo.

4.4 AS AÇÕES REALIZADAS

Após a leitura das pesquisas com temas afins ao nosso e a leitura dos aportes teóricos que embasam esta pesquisa, dividimos o trabalho em três etapas quanto à análise dos dados, para posteriormente desenvolvermos e aplicarmos uma proposta de intervenção eficaz.

A primeira etapa das atividades consistiu na aplicação de um questionário sociocultural (Apêndice A), para coletar informações a respeito dos alunos, de seus familiares e do contexto social em que estão inseridos, mas principalmente informações quanto ao uso e domínio da língua pomerana. A aplicação do questionário sociocultural aconteceu na primeira semana de outubro de 2018.

A segunda etapa consistiu na aplicação de duas produções textuais, as quais versavam sobre temas do cotidiano camponês, de modo que pudessemos coletar

dados escritos para a análise dos principais desvios ortográficos possivelmente influenciados pela língua pomerana. A primeira proposta de produção foi aconteceu em agosto e a segunda, em setembro de 2018. É importante salientar que nosso objetivo, nesta pesquisa, não é fazer sobressair o uso da língua portuguesa sobre o da língua pomerana, mas sim empoderar os alunos em situação de bilinguismo para que, nas práticas sociais, ele possa ser preservado na comunidade, atitude esta de combate ao preconceito linguístico.

A terceira etapa, ocorrida ao longo do ano de 2019, foi a elaboração e aplicação das atividades interventivas, considerando as análises dos erros ortográficos dos alunos em suas produções de texto. A partir da realização das atividades propostas e da análise dos dados obtidos, foi elaborado um produto educacional contendo atividades interventivas as quais poderão auxiliar professores que, como nós, trabalham com alunos bilíngues. No próximo capítulo, discutiremos os nossos resultados.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutimos os resultados obtidos em nossa pesquisa. Primeiramente, os resultados do questionário sociocultural, na seção 5.1. Em seguida, na seção 5.2, analisamos os erros ortográficos presentes no corpus escrito, tentando identificar a influência do pomerano no português.

5.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

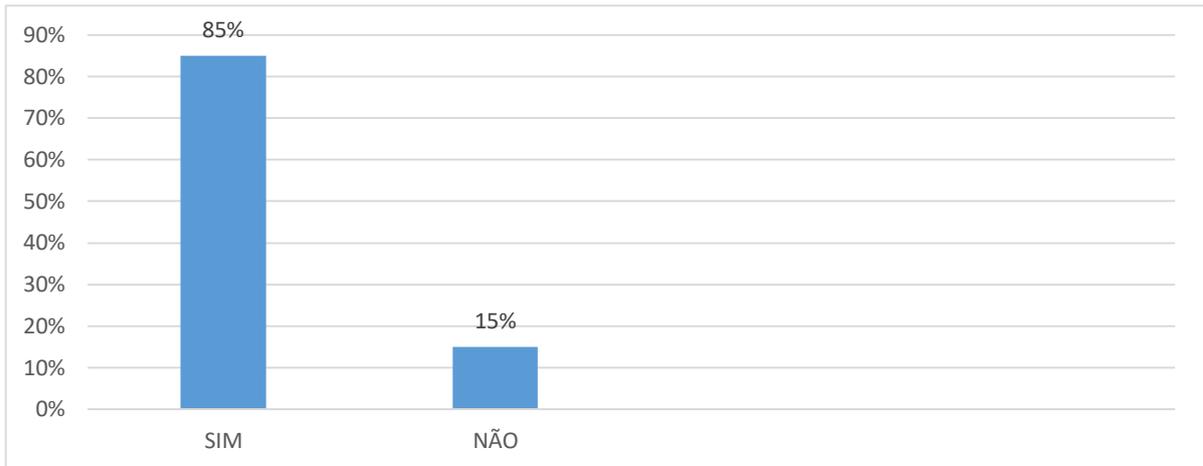
Inegavelmente, conhecer o contexto sociocultural no qual os estudantes e a comunidade estão inseridos contribui significativamente para a compreensão do uso que é feito da língua, um dos principais postulados da Sociolinguística Educacional. Dessa forma, a aplicação de um questionário sociocultural (Apêndice A) nos permite conhecer os participantes da pesquisa quanto à sua ascendência e ao conhecimento, uso e visão da língua pomerana, entre outros importantes aspectos.

O questionário foi aplicado durante uma aula de Língua Portuguesa, na primeira semana de 2018. O questionário consta de 18 perguntas – 16 objetivas e 02 discursivas –, agrupadas por temáticas. O primeiro tema trata da língua materna; o segundo, sobre aspectos sociais dos alunos e suas famílias; por fim, o terceiro eixo temático aborda a sua situação econômica. Todos os 27 alunos responderam ao questionário anonimamente, a fim de que eles se sentissem à vontade para dar informações verídicas¹⁷. As perguntas e o quantitativo de respostas aparecem a seguir.

1) Seus ascendentes são pomeranos?

¹⁷ Os alunos bilíngues foram identificados por meio das respostas ao questionário.

Gráfico 1 – Ascendência pomerana dos alunos



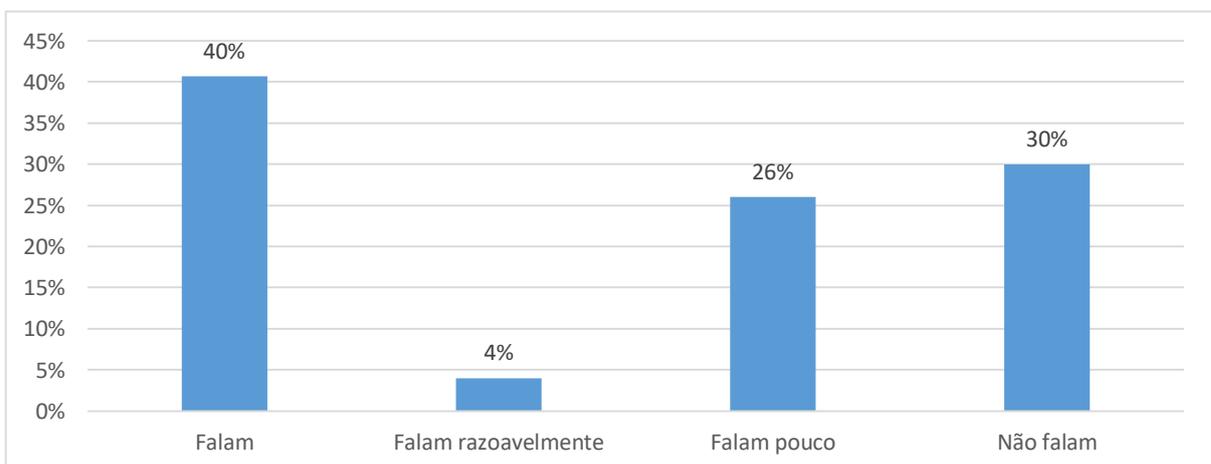
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Dos 27 participantes, 23 (85%) responderam que sim e 04 (15%) responderam que não. Os dados acima confirmam que a maioria dos informantes da pesquisa é descendente de pomeranos.

2) Você fala pomerano?

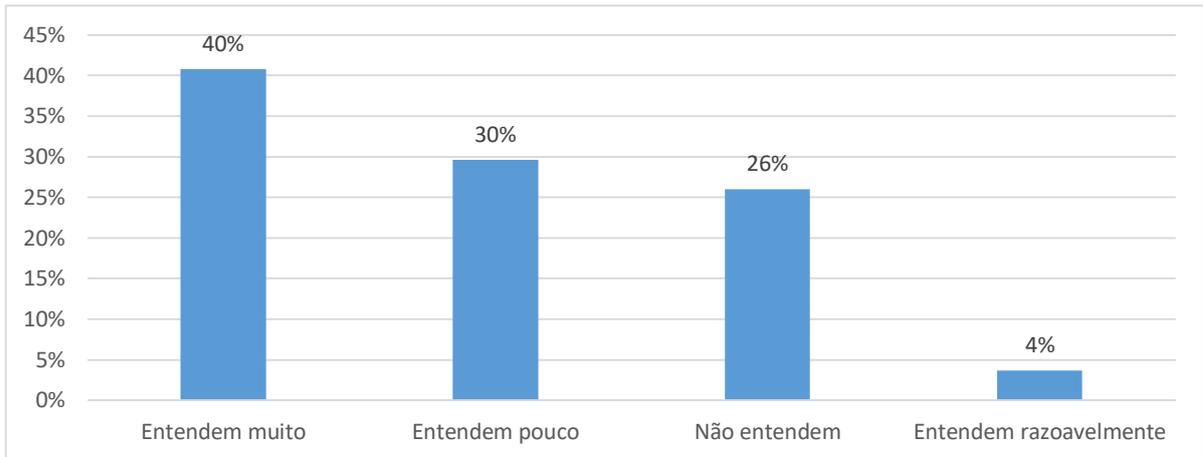
A segunda e a terceira questão visavam detectar o domínio da língua pomerana por parte dos alunos. Onze (40%) falam a língua pomerana fluentemente, 01 (4%) fala razoavelmente, 07 (26%) falam pouco e 08 (30%) não falam. No total, 70% (19 alunos) falam de alguma maneira o pomerano. Quanto à compreensão, também 70% deles têm pelo menos algum entendimento de sua língua de herança.

Gráfico 2 – O domínio da língua pomerana pelos informantes



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gráfico 3 – Compreensão da língua pomerana



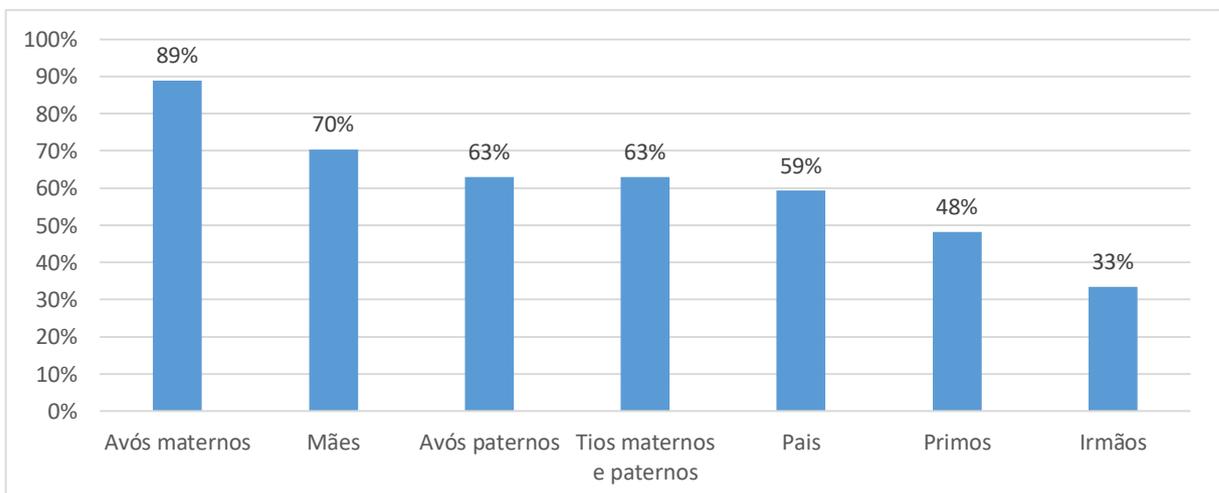
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Onze informantes (40%) entendem muito a língua pomerana, 01 (4%) entende razoavelmente, 08 (30%) entendem pouco e 07 (26%) não entendem.

3) Quem de sua família fala pomerano?

A terceira pergunta questionava os alunos sobre o número de familiares que sabiam se comunicar em pomerano. Do total de 27 informantes, 24 alunos (89%) têm avós maternos que falam pomerano, 19 (70%) têm mães que falam, 17 (63%) têm avós paternos e tios maternos/paternos falantes de pomerano, 16 (59%) têm pais falantes, 13 (48%) têm primos falantes e, por fim 09 alunos (33%) têm irmãos que falam a língua de herança.

Gráfico 4 – Familiares que falam pomerano



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

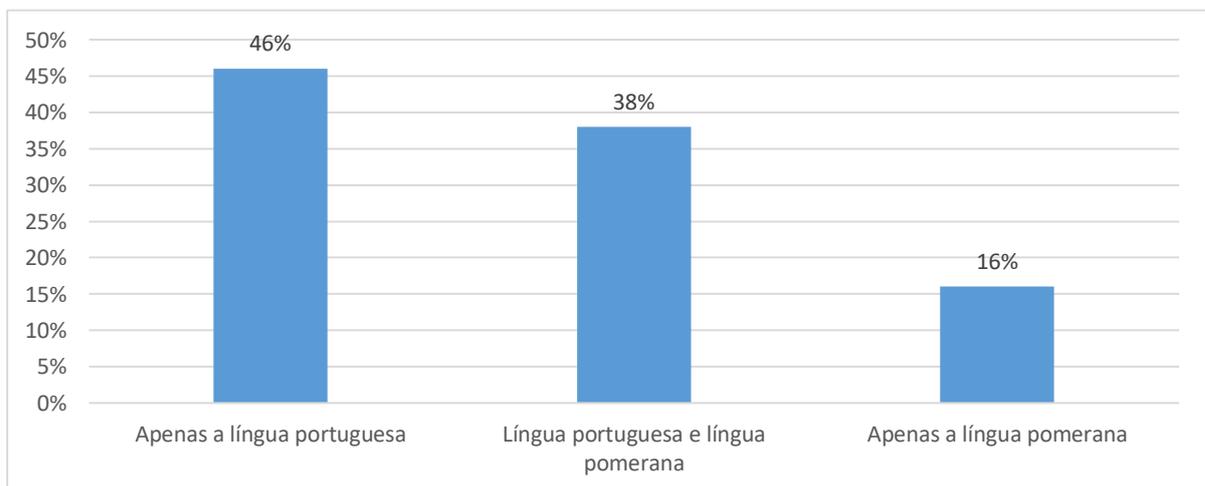
Por meio do Gráfico 4, é possível perceber que grande parte das famílias domina a língua. Entretanto, fica evidente a diminuição do uso da língua pomerana, conforme avançam as gerações: a ampla maioria dos avós maternos falam a língua (89%), seguidas das mães (70%), avós paternos e tios maternos/paternos (63%) e pais (59%). O uso fica em quase 50% para os primos e, apenas, 33% para os irmãos.

Por limitação de tempo e também por não ser nosso objetivo, neste trabalho não poderemos nos deter a analisar esses resultados, mas, o pequeno número de primos e, principalmente, de irmãos que falam o pomerano atesta a substituição da língua minoritária pelo português e o provável desaparecimento do pomerano - devido ao falecimento dos familiares mais velhos -, se políticas de valorização e proteção dessa língua não forem implementadas com urgência.

4) Em que língua vocês falam em casa e na vizinhança na maior parte do tempo?

As respostas contribuem para a percepção da recorrência do uso da língua pomerana no domínio do lar.

Gráfico 5 – Língua utilizada em casa



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No gráfico 5 temos: 13 alunos (46%) que falam em casa apenas a língua pomerana, 10 (38%) que falam tanto a língua portuguesa quanto a pomerana e 04 (16%) que falam apenas a língua pomerana. Podemos observar que o gráfico 5 confirma os resultados do gráfico 4, quanto à diminuição do uso do pomerano nos lares dos alunos: o pomerano é falado em 54% das famílias (38% bilíngues + 16% monolíngues em

pomerano), contra 84% das famílias que usam o português (38% bilíngues e 46% monolíngues em português). Entretanto, apesar de o português estar cada vez mais presente nas casas dos alunos, estes ainda recebem a influência do pomerano, ao escreverem em português.

As perguntas 5 e 6 eram discursivas, e os participantes puderam opinar sobre o que achavam da língua pomerana e das pessoas que a falavam. Interessante destacar que 20 alunos, ou seja, 74% deles afirmaram que consideram a língua materna muito importante, mas que nem sempre os falantes são respeitados e acabam por serem menosprezados no âmbito social. Infelizmente, quando são subjugados por sua língua, a tendência é de que esta deixe de ser usada, confirmando os resultados expressos nos gráficos 4 e 5. Essa situação é exemplificada pelo relato de um participante, o qual não aprendeu a língua de seus pais devido ao preconceito linguístico sofrido por eles: *“Meus pais sempre dizem que todo mundo ficava rindo deles, quando falava pomerano”* (Masculino, 13 anos). Alguns dos relatos dos alunos aparecem a seguir¹⁸:

“Acho muito importante aprende Pomerano, para a tradição não morrer” (Feminino, 12 anos).

“Acho muito interessante e não gosto de quem zomba quando tem alguém falandu Pomerano” (Masculino, 13 anos).

“As pessoa não deveriam ter tanto preconceito quanto a qualquer língua” (Feminino, 12 anos).

“As pesoas que falam mais de uma língua deveriam ser admiradas” (Masculino, 13 anos).

“Deveria aver mais respeito” (Masculino, 14 anos).

Em contrapartida, três alunos – que não têm ascendência pomerana – afirmaram que não gostavam da língua pomerana por não compreenderem os colegas, em situações de comunicação nessa língua. Suas respostas foram:

“Não axo legal a Língua Pomerana por que eu não entendu” (Masculino, 14 anos).

“Ela é chata por que não entendo nada” (Masculino, 12 anos).

“Não gosto de pomerano. Eu não entendo nada” (Masculino, 12 anos).

¹⁸ Foi mantida a ortografia dos alunos.

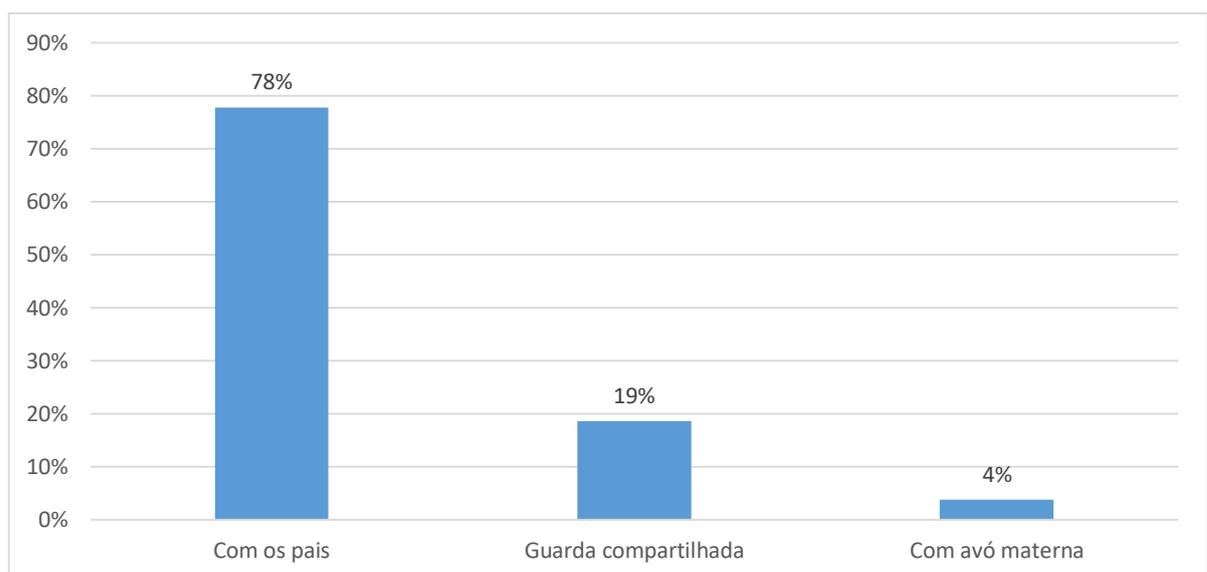
Dos informantes, dois não descendentes de imigrantes preferiram não opinar sobre as questões que abordavam a língua pomerana e sobre as pessoas que a falam, sem explicar o motivo.

Por meio das respostas das questões discursivas, constatamos que grande parte dos membros das famílias pomeranas sofreu preconceito linguístico e, por esse motivo, os pais não passaram a língua aos filhos, conforme demonstrado pelos gráficos 4 e 5. Ademais, certamente, os alunos bilíngues, atualmente, sofrem preconceito por parte dos alunos monolíngues, que, dessa forma, pressionam os colegas bilíngues a se comunicarem apenas em língua portuguesa (TRESSMANN, 2005).

Nas questões seguintes, foi possível compreender a situação socioeconômica dos alunos. Perguntamos com quem moravam, quantos membros da família residem na casa, o grau de escolaridade dos pais, a renda familiar e se os alunos ajudavam em alguma tarefa. Por meio das respostas, percebemos que quase todas as crianças moram com os pais em famílias de 4 ou mais membros, todos trabalhando na economia hortigranjeira.

7) Com quem você mora atualmente?

Gráfico 6 – Residência dos alunos

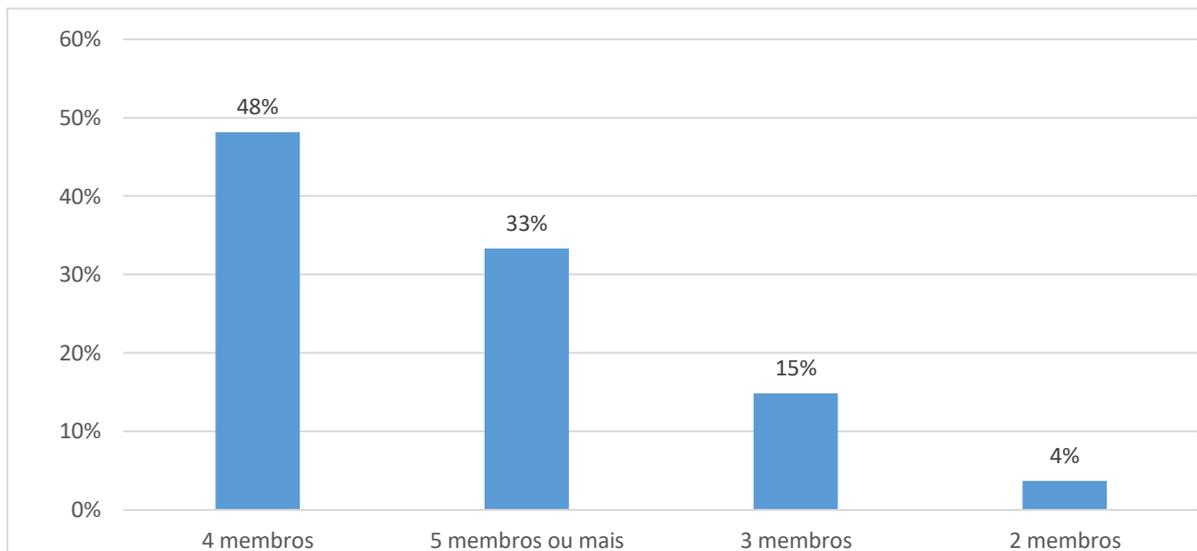


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No gráfico 6 temos: 21 informantes (78%) que moram com os pais, 05 informantes (19%) cujos pais possuem a guarda compartilhada e 01 informante (4%) que mora com a avó materna.

8) Quantos membros da sua família moram com você?

Gráfico 7 – Grupo familiar da residência dos alunos



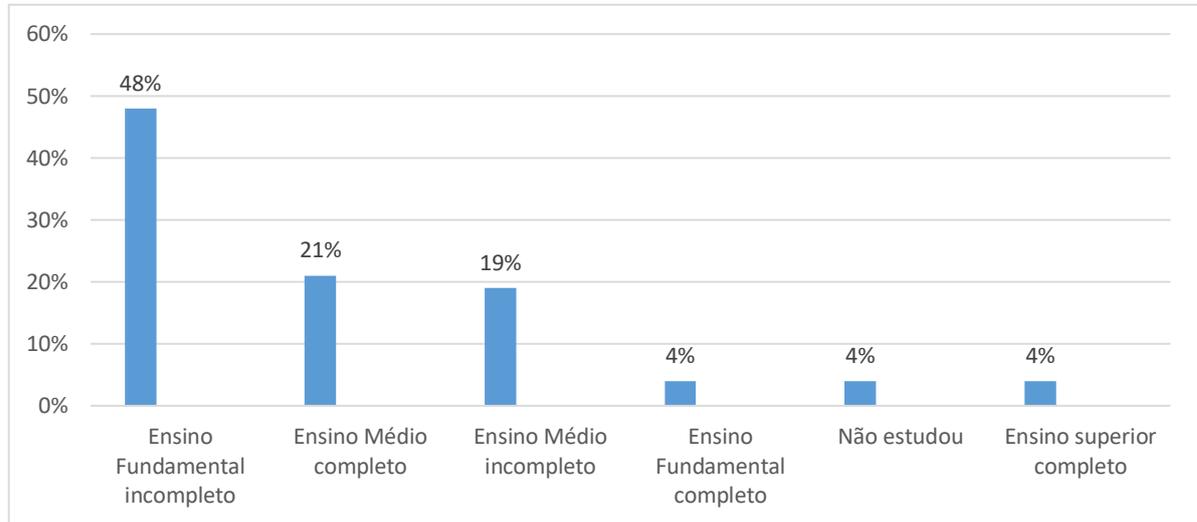
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Quanto ao gráfico 7, 13 (48%) alunos têm família composta por 4 membros, 09 (33%) têm família com 5 membros ou mais, 04 (15%) têm família com 3 membros e 01 (4%) têm família com apenas 2 membros.

Outro aspecto relevante é o fato de os pais terem pouca escolarização. Uma pequena parte concluiu o Ensino Médio e apenas uma mãe tem curso superior, conforme os dados apontados nos próximos gráficos.

9) Qual é grau de escolaridade da sua mãe?

Gráfico 8 – Grau de escolaridade da mãe

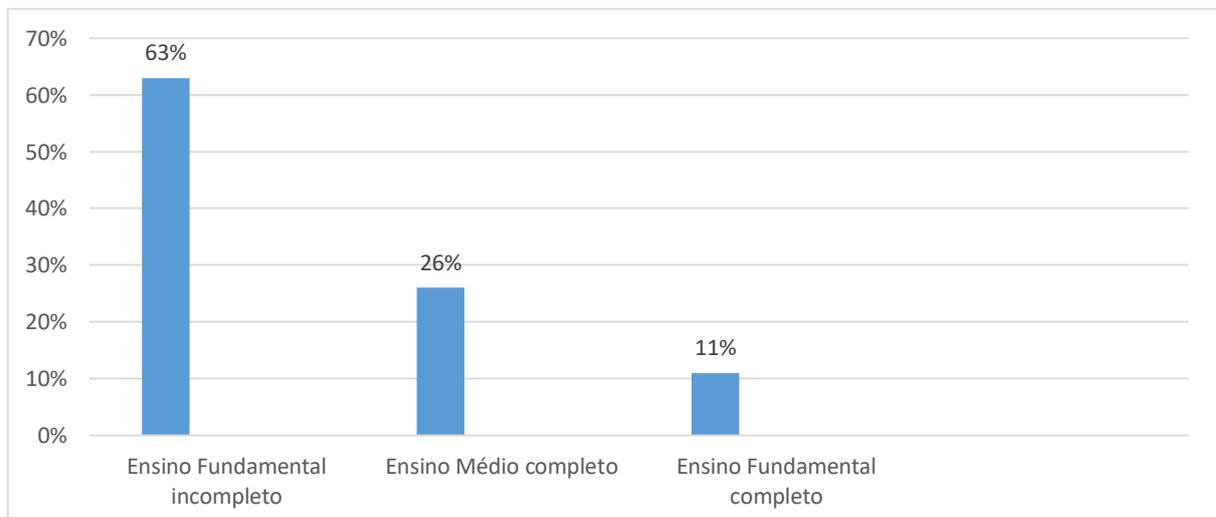


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Conforme os dados apresentados, as mães de 13 alunos (48%) têm o Ensino Fundamental incompleto, as mães de 06 alunos (21%) têm o Ensino Médio completo, as mães de 05 alunos (19%) têm o Ensino Médio incompleto, a mãe de 01 aluno (4%) tem o Ensino Fundamental completo, a mãe de 01 aluno (4%) não estudou e a mãe de 01 aluno (4%) fez curso superior completo.

10) Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

Gráfico 9 – Grau de escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No Gráfico 8, 17 informantes (63%) têm pais com o Ensino Fundamental incompleto, 07 informantes (26%) têm pais com o Ensino Médio completo e 03 informantes (11%) têm pais com o Ensino Fundamental completo.

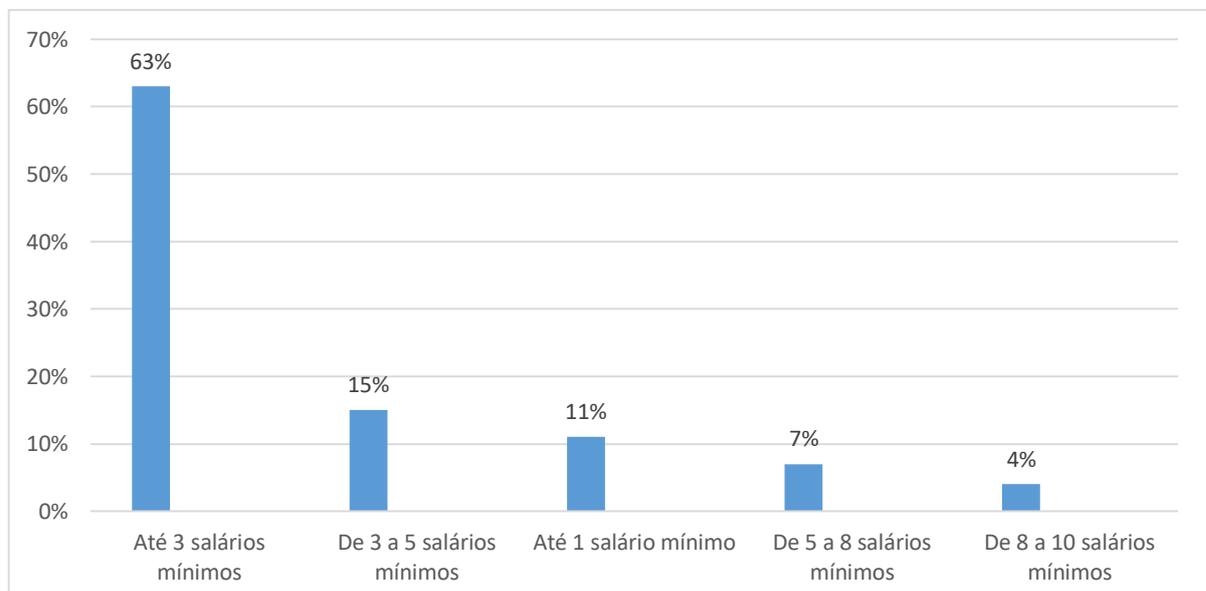
Ao analisarmos os Gráficos 8 e 9, percebemos que as mães dos participantes da pesquisa tiveram menos acesso à escolarização do que os pais. Tal consequência pode ter sido ocasionada pela dedicação na aprendizagem de tarefas domésticas e o casamento precoce.

No que se refere a pouca escolaridade dos pais, podem revelar: preconceito sofrido na escola, necessidade em auxiliar a família no trabalho do campo, pouca relevância da escola para a família. Salientamos que são hipóteses, as quais necessitam de um estudo mais completo para a devida comprovação.

Quanto ao aspecto econômico, os alunos são de classe média-baixa, sendo que a renda mensal da maioria das famílias é de até três salários mínimos, conforme apresenta o gráfico a seguir, no qual 63% são 17 informantes, 15% são 04 informantes, 11% são 03 informantes, 7% são 02 informantes e 4% é 01 informante.

11) Qual a faixa de renda mensal da sua família?

Gráfico 10 – Renda mensal da família



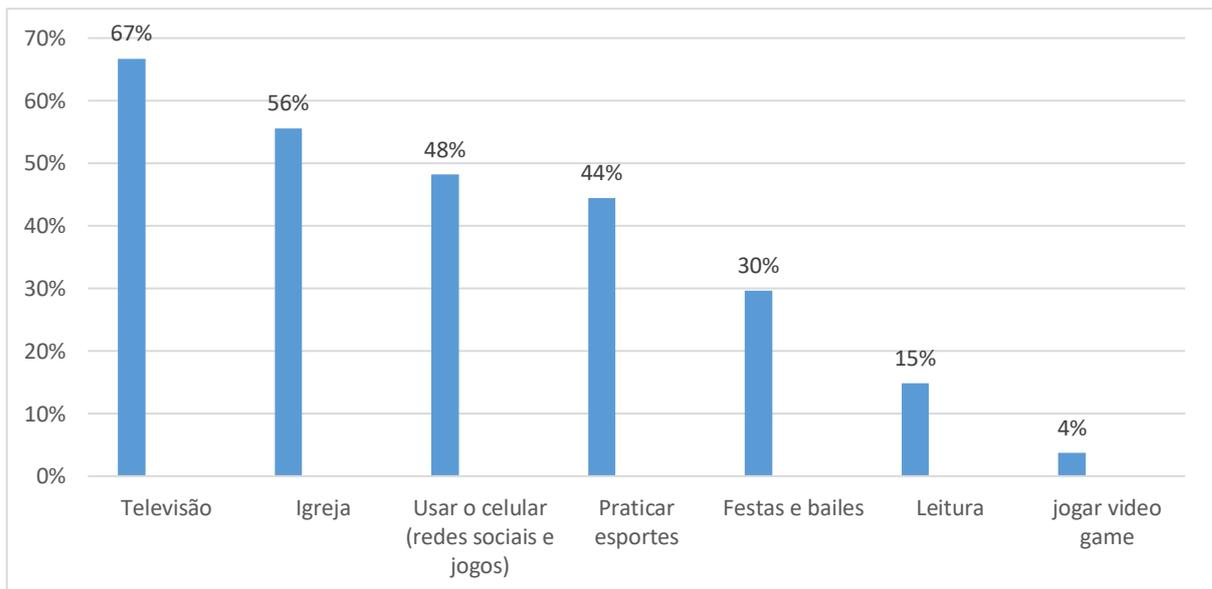
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Perguntamos também sobre seus bens materiais, como eletrodomésticos, automóveis etc. Apesar de a maioria das famílias não contar com uma renda muito alta, não há situação de pobreza, pois, nas respostas, consta grande parte dos itens listados, como TV por assinatura, automóveis e microcomputador. A renda mensal da comunidade baseia-se na venda de produtos hortigranjeiros, ou seja, nas propriedades há o cultivo de hortaliças e produção de ovos caracterizados como agricultura familiar.

As perguntas seguintes versavam sobre as atividades de lazer, o acesso à internet e redes sociais. Entre as atividades mais praticadas estão: “assistir à televisão”, “ir à igreja Luterana” e “usar o celular”. Poucos (14,8% do total) responderam que leem no tempo livre. Quanto à internet, todos contam com acesso de alguma forma, seja por wifi ou dados móveis. Importante também dizer que todos fazem parte de alguma rede social, destacando-se o WhatsApp, o Facebook e o Instagram. Para tanto, apontamos as porcentagens exatas obtidas em cada pergunta nos gráficos a seguir:

12) Que atividade (s) você costuma realizar como lazer? Pode marcar mais de uma opção.

Gráfico 11 – Atividades realizadas como lazer



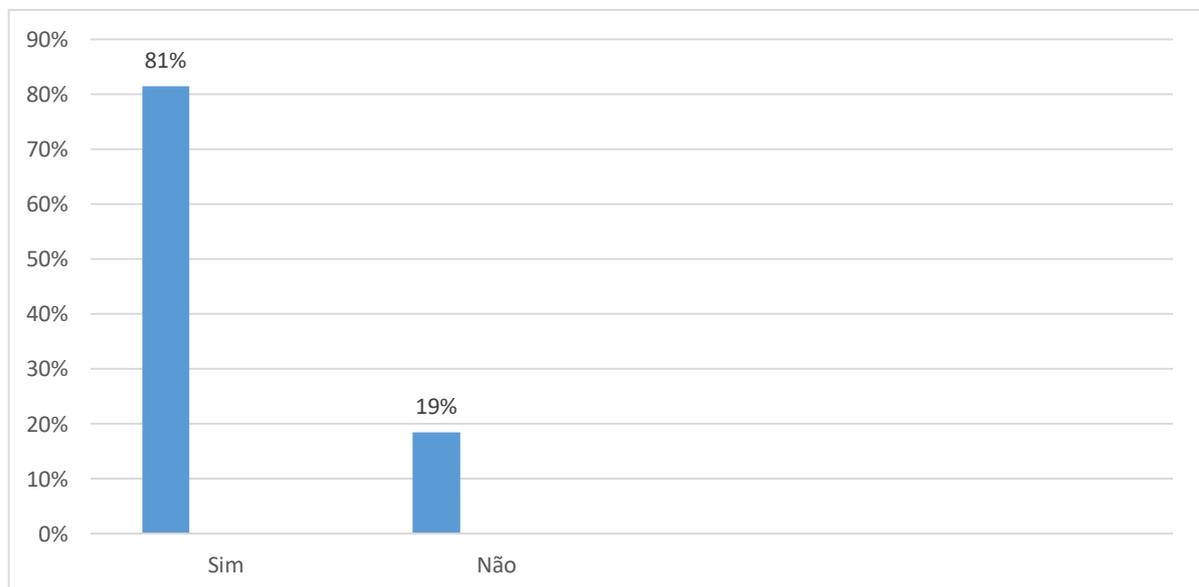
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Dentre as opções assinaladas, 18 estudantes (67%) veem televisão, 15 (56%) vão à igreja, 13 (48%) usam o celular, 12 (44%) praticam esportes, 08 (30%) vão a festas e bailes, 04 (15%) leem e 01 (4%) joga vídeo game.

13) Tem acesso à internet em casa?

No Gráfico 12, vinte e dois informantes (81%) possuem internet em casa e 05 informantes (19%) não possuem internet em casa.

Gráfico 12 – Acesso à internet em casa

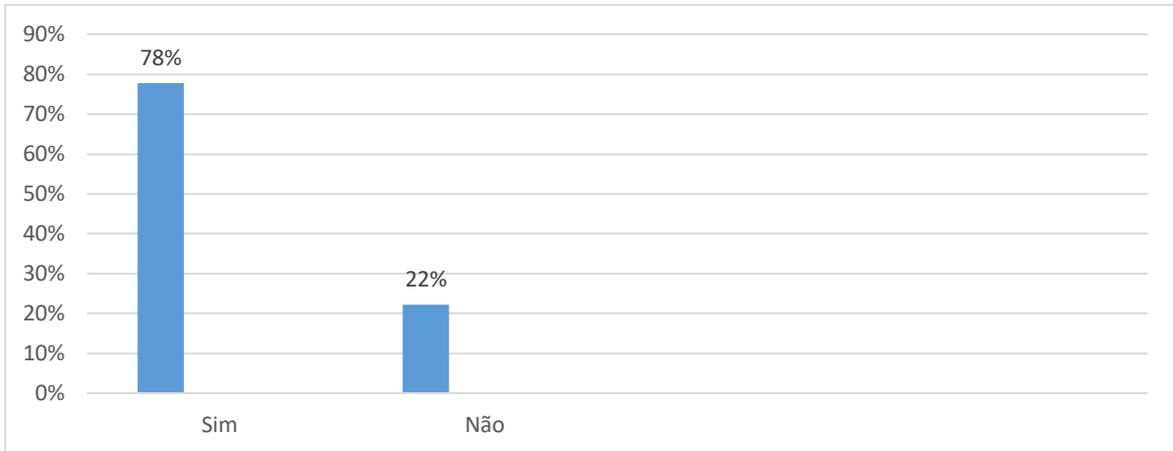


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

14) Tem acesso à internet pelo celular?

No Gráfico 13, 21 alunos (78%) possuem internet pelo celular, enquanto 06 estudantes (22%) não possuem.

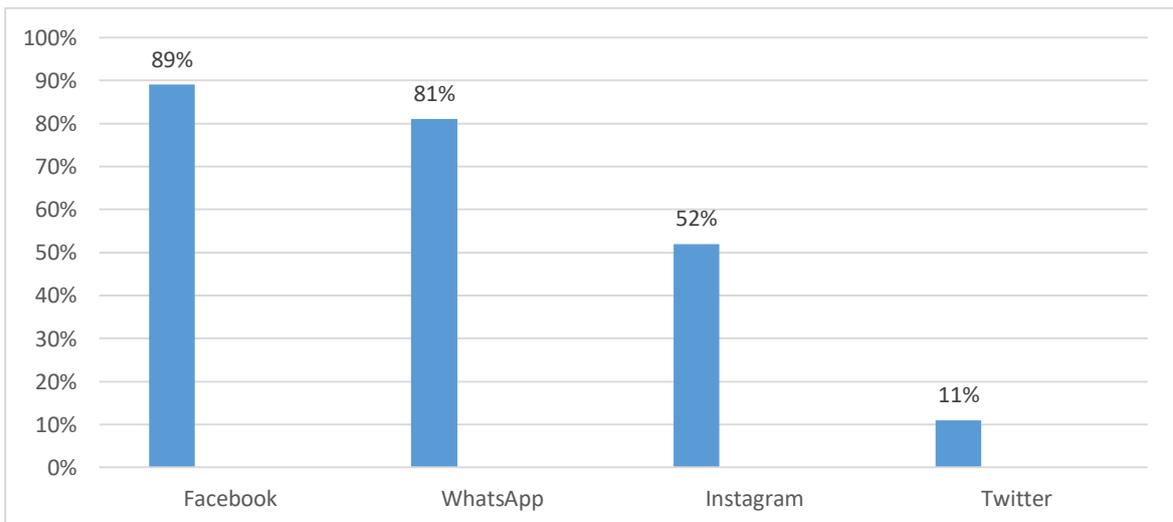
Gráfico 13 – Acesso à internet pelo celular



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

15) Participa de alguma rede social pela internet?

Gráfico 14 – Participação em redes sociais pela internet



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

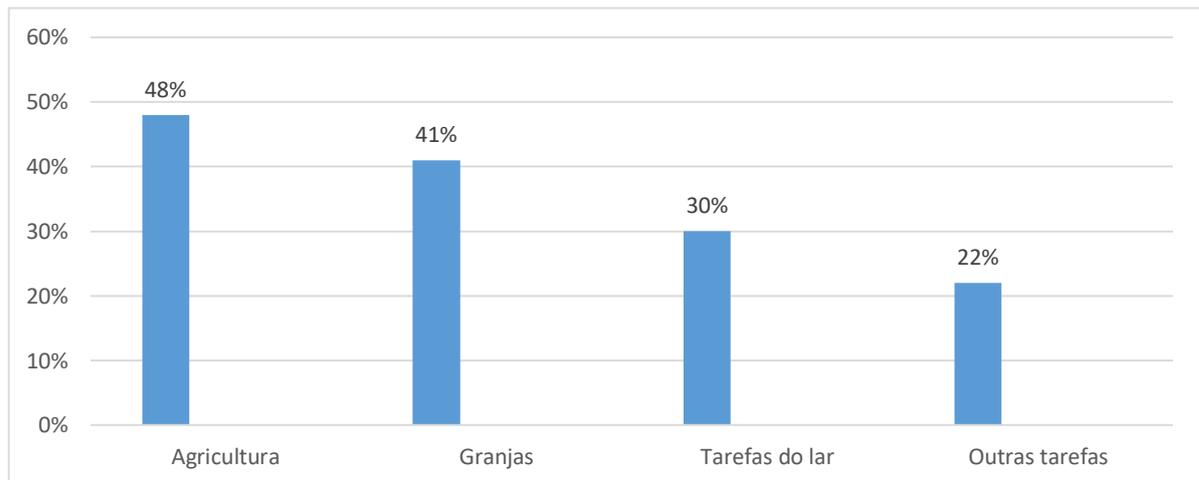
No Gráfico 14, 24 informantes (89%) assinalaram que têm e acessam o Facebook, 22 (81%) assinalaram WhatsApp, 14 (52%) assinalaram Instagram e 03 (11%) assinalaram Twitter.

Pesquisamos também sobre a localidade onde moram. Todos os alunos responderam que moram na zona rural.

Observamos que os alunos ajudam os pais nas tarefas diárias, principalmente nas granjas e na agricultura; assim, muitas vezes o contato com a leitura e a escrita ocorre apenas na escola. Os dados estão dispostos no gráfico a seguir:

17) Você ajuda seus pais em alguma tarefa?

Gráfico 15 – Tarefas diárias executadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No gráfico 15, 13 (48%) alunos ajudam os pais na agricultura, 11 (41%) ajudam nas granjas, 08 (30%) contribuem nas tarefas do lar e 06 (22%) ajudam em outras tarefas.

Pelo exposto, a aplicação do questionário foi de extrema importância para o conhecimento da realidade dos alunos, informações estas que não são fornecidas pela escola. A compreensão do meio social no qual estão inseridos os alunos é fundamental para a elaboração de atividades pedagógicas, como prega a Sociolinguística Educacional.

Constatamos que, realmente, grande parte dos discentes possui contato com a língua pomerana. Percebemos também que, apesar de as famílias possuírem os itens básicos de eletrodomésticos em casa, quase não há livros de leitura (com exceção de livros religiosos), ou seja, a leitura não é considerada primordial na formação básica das crianças. Outro aspecto relevante é o fato de grande parte dos alunos trabalharem com as famílias nas plantações e nas granjas avícolas. Tal informação, somada a outros fatores, como a baixa escolaridade dos pais, podem ser influenciadores nas

altas taxas de evasão escolar. Além disso, Tressmann (2005) atribui a permanência no Ensino Fundamental à influência exercida pela igreja luterana sobre os pais, uma vez que, até o fim do ensino confirmatório (por volta dos 15 anos de idade), a frequência escolar é incentivada pela igreja¹⁹.

Na próxima seção, apresentamos as análises das produções textuais dos alunos.

5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A fim de compreendermos como ocorre a apropriação da ortografia em português por parte de nossos alunos bilíngues, é necessário considerar as particularidades envolvidas nesse processo, principalmente os erros ortográficos cometidos. Se objetivamos, enquanto professores responsáveis e dedicados, contribuir para o desenvolvimento da escrita de nossos alunos, devemos considerar a sua identidade linguística, buscando alternativas para ajudá-los a superar as suas dificuldades.

Como dissemos, o corpus desta pesquisa foi obtido por meio da aplicação de duas propostas de produções textuais: a primeira aplicada em agosto e a outra em setembro de 2018. Foram recolhidas duas produções de cada um dos 27 participantes, totalizando 54 textos. Na primeira produção, os alunos escreveram uma autobiografia e, na segunda, discorreram sobre o cotidiano vivenciado por eles: lazer, esportes, trabalho e família, entre outros temas. As propostas foram elaboradas de acordo com a sequência didática contida no plano de ensino trimestral, seguindo as orientações pedagógicas da escola. A autobiografia ocorreu na primeira semana de agosto, como os alunos já estavam estudando o gênero textual solicitado ao longo das aulas anteriores, foram apenas apresentados alguns exemplos adicionais de autobiografias. A segunda proposta ocorreu na primeira semana de setembro, destacamos que eles estavam estudando o gênero textual narração, por esse motivo, a tarefa corroborou com as próprias atividades de sala de aula. Os discentes foram divididos em dois grupos, a fim de fazermos análises mais precisas:

¹⁹ Poucas famílias da comunidade são atendidas pelo Programa Bolsa-Família. Assim, o dever de frequentar a escola advém principalmente da Igreja Luterana.

- Monolíngues em língua portuguesa - alunos que não falam nem compreendem a língua pomerana, comunicando-se apenas em português. Do total de 27 alunos, 8 (29,6%) são monolíngues;
- Bilíngues - alunos que compreendem e falam (pelo menos um pouco) a língua pomerana. Do total de 27 alunos, 19 (70,4%) são bilíngues.

A seguir, apresentamos as nossas análises, baseando-nos na taxonomia proposta por Oliveira (2005), que caracteriza os problemas de escrita em três grupos²⁰. No primeiro grupo (G1), estão os problemas mais visíveis de escrita. Estão aqui os casos que violam a própria natureza de uma escrita alfabética, subdivididos em:

a) G1A - ESCRITA PRÉ-ALFABÉTICA

De acordo com o autor, alguns dos alunos podem se encontrar ainda num nível pré-alfabético. Neste caso, eles apresentam escritas como:

mviaemba (= minha vizinha é muito boa);
amnaeboa (= a minha mãe é boa).

Oliveira (2005) afirma que casos deste tipo, embora de aparência assustadora, são perfeitamente naturais no início do processo de aprendizado da escrita. O que ocorre é que o aprendiz ainda não compreende suficientemente a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética). Dessa forma, o professor deve criar estratégias para levar o aluno a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado.

b) G1B - ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA POR SEMELHANÇA DE TRAÇADO.

Este caso é muito comum, no início da aprendizagem da escrita. Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem a grafia de algumas

²⁰ A fim de facilitar a compreensão dos exemplos constantes na classificação de Oliveira (2005), incluímos nos Anexos três quadros, um contendo os fonemas consonantais e os outros dois, os fonemas vocálicos do português do Brasil, juntamente com sua transcrição fonética e com palavras que ilustram as cada um dos segmentos (SILVA, 2003).

letras, como **m e n, p e q, b e d**. Oliveira (2005) esclarece que essa escrita não implica que o aluno apresente algum problema sério, mas sim que ele apenas deve aprender o traçado correto das letras.

c) G1C - ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA PELA MUDANÇA DE SONORIDADE DOS FONEMAS

Este caso também é bastante comum e traz preocupação para os professores. É frequente ocorrer nas atividades de sala de aula, em que o professor dita frases que os alunos devem escrever. O autor afirma que, ao ouvir as palavras, o aluno tende a repeti-las, sussurrando. Dessa forma, os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras. Alguns exemplos: 'cheito' por jeito, 'cato' por gato, 'papa' por baba.

No grupo 2 (G2), para Oliveira (2005), estão os problemas mais importantes. Eles foram divididos em quatro subgrupos:

a) G2A - VIOLAÇÕES DAS RELAÇÕES BIUNÍVOCAS ENTRE OS SONS E OS GRAFEMAS

De acordo com Oliveira (2005), se algum aluno grafar a palavra **fava** como **mola**, teremos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

b) G2B - VIOLAÇÕES DAS REGRAS INVARIANTES QUE CONTROLAM A REPRESENTAÇÃO DE ALGUNS SONS

Nesta categoria entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora do falante e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Por exemplo, se um aprendiz grafar **gato** corretamente, mas grafar **gera** para **guerra**, ele está enquadrado na categoria G2B, afinal, há regras invariantes, ou seja, sem exceção, para grafar corretamente o som [g] diante do som [e], [ɛ] ou [i], e também para grafar corretamente o som [h]²¹

²¹ Dependendo da variedade falada pelos alunos, o fone glotal [h] pode ser substituído por um vibrante [x], [r] ou até pelo [r].

quando ocorre entre vogais. Os dois casos acima, de violações das regras invariantes, são muito diferentes das violações do G1 e aqui o professor pode fazer um trabalho em sala de aula no sentido de levar os educandos a descobrirem as regras subjacentes as essas grafias. Como são muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes, esse trabalho pode render bons resultados em relativamente pouco tempo.

c) G2C - VIOLAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE OS SONS E OS GRAFEMAS POR INTERFERÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO DIALETO DO APRENDIZ

Oliveira (2005) afirma que este é um caso que precisa ser ajustado à situação de produção textual. Os exemplos mencionados pelo autor são válidos para estudantes que falam a variedade da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu “**o sou brilha**”, em que a palavra **sol** foi grafada como **sou**. A razão desse erro é simples: em Belo Horizonte – assim como na maioria das regiões brasileiras –, a pronúncia [l] não ocorre quando o fonema / l / se encontra em final de sílaba, e sim a pronúncia [ʎ]. Assim, a palavra **sol** termina, na fala, com o mesmo som da palavra ‘**(eu) sou**’. Daí a grafia produzida pelo aluno. O segundo exemplo dado pelo autor é a grafia ‘**é bonito**’. Na variedade de Belo Horizonte, a primeira vogal da palavra “**bonito**” é pronunciada como [u]. Assim, nas variedades em que se pronuncia **b[o]nito**, o aprendiz acaba não errando - ainda que utilize a mesma hipótese: o que eu falo, eu escrevo.

d) G2D - VIOLAÇÃO DE FORMAS DICIONARIZADAS

Para Oliveira (2005), esses casos constituem os problemas mais sérios que precisam ser enfrentados. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrária. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças quanto às variedades envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um, e somente a familiaridade com a palavra e/ou a consulta ao dicionário podem resolver essa questão.

De qualquer forma, segundo o autor, só o dicionário – ou a memorização – pode resolver a questão. Atividades como o ditado de palavras não resolvem a situação. Para o autor, o ideal é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente significativas, que exigem compreensão e capacidade de explicar e de aplicar o conhecimento adquirido a novas situações. Além das situações potencialmente significativas, Oliveira (2005) sugere também que o professor permita a eles a consulta ao dicionário para resolver esses casos, permitindo assim a familiaridade com a palavra. Neles, o recurso ao significado e a um contexto em que a palavra pode ocorrer ajudarão o aprendiz a memorizar a sua grafia correta.

No terceiro e último grupo, G3, Oliveira (2005) inclui os casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra. O autor considera o grupo necessariamente heterogêneo e, por esse motivo, aborda apenas alguns casos.

a) G3A - VIOLAÇÃO NA ESCRITA DE SEQUÊNCIAS DE PALAVRAS

Essa categoria se refere aos casos em que a segmentação da fala não corresponde à da escrita. Portanto, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Assim, são enquadrados nessa categoria, casos como

opatu ('o pato'); ***mileva*** ('me leva'); ***javai*** ('já vai').

b) G3B - OUTROS CASOS

Oliveira (2005) argumenta que esta categoria é, propositalmente, aberta. Nela estão incluídos casos de hipercorreção e casos acidentais. Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, pois eles são esporádicos, podendo aparecer ou não.

Entretanto, o autor discorre sobre um exemplo relativamente frequente de hipercorreção. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª pessoa dos tempos do passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em ***pegol***, ***abril*** e ***jogol*** (para “pegou”, “abriu” e “jogou”).

Para Oliveira (2005), os casos acidentais não devem preocupar os professores. O exemplo apresentado pelo *autor* foi a grafia **aprandim**, em vez de “aprendi”, feita por um estudante de Belo Horizonte. Não há uma explicação plausível para a causa do erro. No entanto, claramente, a grafia realizada nada tem a ver com a sua fala.

Neste trabalho, analisamos os problemas ortográficos encontrados nas produções de nossos alunos com base na classificação de Oliveira (2005), visando tornar mais claro para nós o seu processo de aprendizagem da escrita.

Obtivemos sete categorias de erros ortográficos, que serão vistas nos quadros a seguir. Para uma melhor compreensão de nossas análises, cada uma das categorias será apresentada separadamente, iniciando-se pelo grupo 1 (OLIVEIRA, 2005):

G1B: Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado. O aluno confunde a grafia, principalmente entre: **m e n, p e q, b e d**;

G1C: escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sonoridade dos fonemas. Ex: “cheito” – jeito; “cato” – gato;

Quadro 2 – Classificações pertencentes ao Grupo 1 – G1B e G1C

FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES MONOLÍNGUES	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES	GRAFIA OFICIAL
G1B: nuito, nimguém ²² , con.	Rodo, una, nuito , nuitos , nedo , con eceu, aficina , nim guem ²³ , portuques , g uatrocentos, pequei , consequiu , daguilo , ninquem , q ostava, consequil ²⁴ , linquiça , g ando ²⁵	Muito, ninguém, com. Robô, uma, muito(s), medo, começou, oficina, português, quatrocentos, peguei, conseguiu, daquilo, gostava, linguiça, quando.
G1C: não houve casos.	X ogar.	Jogar.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

²² Nesta pesquisa, não estamos observando os desvios relacionados à acentuação gráfica, com exceção daqueles que pudessem sugerir diferenças de tonicidade de sílabas por influência do pomerano.

²³ A palavra *nimguem* também pode ser classificada no grupo G2B, se o estudante desconhece a regra invariável de que a letra *m*, como forma de marcar a nasalização da vogal, somente é escrita antes das letras *p* e *b*. Entretanto, a classificação, neste caso, não é fundamental para os nossos propósitos.

²⁴ Em *consequil*, temos também um caso de hipercorreção (G3B), de acordo com Oliveira (2005), em que o aprendiz troca a desinência número-pessoal *-u* pela letra *l*.

²⁵ Em *gando*, acreditamos que houve a troca da letra *q* pela *g* (G1B), além do desconhecimento de quando usar a grafia *q* e *qu* (G2B).

Neste grupo, encontram-se os casos de troca de letras que têm traçados muito semelhantes, como é o caso de *g* e *q*, *m* e *n*, além de *a* e *o*, em letras manuscritas. Assim, essas trocas ainda são encontradas com frequência em textos de alunos no início de seu processo de aprendizagem da escrita. As situações representadas no grupo G1B ocorrem na escrita de estudantes tanto monolíngues quanto bilíngues, o que significa que não se trata de influência de uma língua sobre outra. O maior número de ocorrências presentes na coluna dos bilíngues se deve a que o número de suas produções superou em muito as produções dos monolíngues, fato que pode revelar inadequações quanto à alfabetização específica desse grupo de alunos.

No tocante ao G1C, temos apenas um caso de troca, por parte de um aluno bilíngue, que utilizou o fonema sonoro pelo surdo, no caso de *xogar*. A troca de consoantes sonoras pelas surdas ou vice-versa acontece também na escrita de crianças monolíngues, mas tende a haver uma incidência maior entre os bilíngues em português e pomerano, pois o sistema sonoro pomerano conta com pouco vocábulos que possuem a fricativa pós-alveolar sonora [ʒ], de *jogar*, o que pode dificultar a sua pronúncia dos bilíngues.

Quanto ao grupo 2, temos:

G2B: violações de regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, como *gera*, para a palavra *guerra*;

G2C: violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz; e

G2D: Violação das formas dicionarizadas;

Quadro 3 – Classificações pertencentes ao Grupo 2 – G2B, G2C, G2D

FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES MONOLÍNGUES	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES	GRAFIA OFICIAL
G2B: comesou, partisipa, pasa, pudecemos ²⁶ . Gostão, jogão, voutão.	Comesou, prasinha, creseu, desepcionada, adolesenti ²⁷ , oferesi, asunto, linguisa, esquese. Tabalhão, rezão, estudão, baterão, pegarão, forão.	Começou, participa, passa, pudéssemos. Gostam, jogam, voltam. Começou, pracinha, cresceu, decepcionada, adolescente, oferece, assunto, linguixa, esquece. Trabalham, rezam, estudam, bateram, pegaram, foram.
G2C: mininas, incontrar, queijo, denuncia, bota, deve, tira, coeljinho, descupas.	mulhe, loça, computado, intendimento, precocimenti, pessouas, professoura, ecoa, pexe, otro, mais, derotar, corendo, caro, careta, arumava, core.	Meninas, encontrar, queijo, denunciar, botar, dever, tirar, coelhinho, desculpas. Mulher, louça, computador, entendimento, precocemente, pessoas, professora, ecoa, peixe, outro, mas, derrotar, correndo, carro, carreta, arrumava, corre.
G2D: Criansa, caza, comessou, aviztaram, cemtar ²⁸ , pençar, cer, crececem, comersio, ceguro.	Decha, adolecente, sauvar, auguem, fautou, vouta, legau, soutar, augumas, papeu, pasteu, escuadrão, muinto.	Criança, casa, começou, avistaram, sentar, pensar, ser, crescessem, comércio, seguro. Deixa, adolescente, salvar, alguém, faltou, volta, legal, soltar, algumas, papel, pastel, esquadrão, muito.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No grupo G2B, encontram-se os desvios originados quando a criança escreve a palavra da mesma forma como a pronuncia, situação frequente em aprendizes, mesmo os monolíngues falantes de quaisquer variedades linguísticas. Os alunos – monolíngues e bilíngues – ainda não internalizaram algumas regras ortográficas do português, como o uso do S, SS, Z, entre outros.

²⁶ Na palavra *pudecemos*, assim como em *crececem*, os aprendizes desconhecem que a desinência modo-temporal do futuro do pretérito é sempre grafada com –sse.

²⁷ Na palavra *adolesenti* e *oferesi*, os fones [i] finais demonstram a forma como os estudantes falam em sua variedade do português (G2C).

²⁸ Em *cemtar*, existe a possibilidade de o estudante ter confundido o traçado de *m* com *n* (G1B) ou ele desconhecer que a nasalização da vogal deve ser grafada com *n*, se vier antes da letra *t* (G2B).

No segundo agrupamento de G2B, os alunos tampouco estão cientes de que o ditongo –ão átono - a desinência de terceira pessoa do plural, no presente e no pretérito do modo indicativo -, por regra deve ser grafado com –m. Uma segunda causa dos erros é o desconhecimento de que cada uma dessas grafias está relacionada à tonicidade da sílaba onde está o ditongo nasal: se ele é átono, será escrito com -*am*; se é tônico, com -*ão*. Assim, não se trata de um caso de bilinguismo.

Em G2C, encontramos exemplos de palavras cuja grafia representam a forma como elas são pronunciadas na comunidade de São Sebastião do Belém e em toda Santa Maria de Jetibá. Monolíngues e bilíngues reduzem o ditongo /ej/; alçam o /e/, transformando-o em [i]; suprimem o /r/ final na escrita por não ser pronunciado. Entretanto, desvios como ocorreu em *derotar*, *corendo*, *caro*, *careta*, *arumava* e *core* foram exclusivos dos bilíngues, que escreveram dessa forma por falarem assim, uma influência do pomerano. (TRESMANN, 2005) Temos também que, em pomerano, o fonema /o/ é sempre uma vogal longa ou sofre ditongação: [o:], [oʊ], conforme Tressmann (2005). Por isso a ocorrência de vocábulos como *professoura*, *pessoua* e *ecoua*, nos textos bilíngues

Em G2D, temos exemplos de palavras que desrespeitam a grafia da língua portuguesa, mas que, por sua vez, poderiam ser escritas da forma como foram, já que a pronúncia original se mantém. Como exemplo temos: *casa* ou *caza*, sendo ambas pronunciadas como /'kaza/, ou *sauvar* ou *salvar*, ambas pronunciadas como [saʊ'vah].

A próxima categoria de erros ortográficos diz respeito à violação na escrita de sequência de palavras, à hipercorreção e a outros casos, classificados no grupo 3, de acordo com Oliveira (2005). Os erros de segmentação de palavras são comuns no início do processo de aprendizagem da escrita. Cremos que um trabalho sistemático voltado para esse tipo de dificuldade ajude os alunos a vencer mais facilmente essa fase. Caso contrário, esses problemas se perpetuarão na escrita dos alunos até o final do Ensino Fundamental. Exemplos são: *porisso*, *oque*, *soque* etc.

Os erros de hipercorreção ocorrem quando a criança começa a perceber que nem sempre as palavras são escritas do modo como são pronunciadas, havendo algumas diferenças sistemáticas entre a língua oral e língua escrita, e tenta corrigir os erros de transcrição da fala. Em outras palavras, os alunos têm consciência de que, muitas vezes, falamos de um jeito e escrevemos de outro e, para ajustar-se a uma determinada regra, eles a estendem a casos em que ela não se aplica.

Por fim, obviamente classificamos como *Outros casos* os desvios que não consideramos que se encaixam em nenhuma das categorias anteriores. Aqui encontramos a maior evidência a presença da estrutura sonora da língua pomerana no português. No Quadro a seguir podemos observar os problemas encontrados nos textos de nossos alunos classificados como Grupo 3:

G3A: violação na escrita de sequência de palavras.

G3B': hipercorreção e, num quadro separado,

G3B'': Outros casos.

Quadro 4 – Classificações do Grupo 3 – G3A, G3B

FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES MONOLÍNGUES	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES	GRAFIA OFICIAL
G3A: Norio, agente, apresença, em tão, a caba, nei um.	Atoua ²⁹ , sicortou ³⁰ , pegabebe, aminina, noista, omino, volafaze, nãsei, timque, incima, cicortava, siaquilo, parecilegal, sóque, indentro, por tanto, matarde, matagalinha, <u>aumal</u> , maveiz.	No rio, a gente, a presença, então, acaba, nenhum. À toa, se cortou, pegar o bebê, a menina, nós estamos, o menino, vou lá fazer, não sei, tinha que, em cima, se cortava, se aquilo, parece legal, só que, [lá] dentro, portanto, mais tarde, matar galinha, ao mal, uma vez.
G3B (hipercorreção): Descobril, sail, vil, conseguil, deixol, comungol.	Participol, erguel, passol, vio, sentio, <u>endigando</u> ³¹ .	Descobriu, saiu, viu, conseguiu, deixou, comungou. Participou, ergueu, passou, viu, sentiu, indignado.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

²⁹ Na expressão *atoua* também temos a escrita conforme a pronúncia do discente, que produz o ditongo (G2C).

³⁰ Nas expressões do G3A dos bilíngues também encontramos a influência, na escrita, da pronúncia própria da variedade do português falada por eles (G2C).

³¹ Quanto à palavra *endigando*, cremos tratar-se de hipercorreção no caso do e inicial, mas um caso acidental, quanto à sílaba gan.

Quanto aos erros apontados no item G3A, eles também são encontrados em produções textuais de alunos monolíngues, o que implica que não se trata especificamente de uma influência da estrutura do pomerano sobre o português; entretanto, os casos ocorrem em maior número na fala de alunos bilíngues, evidenciando um maior esforço inicial necessário para processar as duas línguas.

Em relação aos casos de hipercorreção, percebemos que são recorrentes tanto na escrita de alunos monolíngues quanto de alunos bilíngues. Na troca da letra ‘u’ por ‘l’ nos verbos, a criança sabe que as duas letras representam o mesmo fone em final de sílaba, [ɥ], mas ainda não sabe que a desinência de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito é grafada com ‘u’.

Apresentaremos a seguir outros casos encontrados em nosso corpus escrito, que estão contemplados na classificação do grupo G3B, de Oliveira (2005), e que precisam constar nas análises desta pesquisa para posterior intervenção.

Quadro 5 – Outros casos

CASOS	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES MONOLÍNGUES	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES	GRAFIA OFICIAL
Falta do grafema que marca a nasalidade da vogal.	nuca.	jove, co, te.	Nunca. Jovem, com, tem.
Vocábulos que pertencem à variedade do aprendiz.	Aborbora, pobrema .	Poblema, home, discurções ³² .	Abóbora, problema. Problema, homem, discussões.
Troca de -ão por -om.	Não há.	Tom, pom, pegarom	Tão, pão, pegaram.
Troca de -om por -ão.	Não há.	Bão, marrão, bambão	Bom, marrom, bombom.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

³² Em *discurções*, temos um caso do grupo (G2D), pois a grafia com ç não mudaria a pronúncia da palavra.

No primeiro caso deste subgrupo 3, a falta da marca da nasalização de vogais – ‘m’ ou ‘n’ – decorre da dificuldade comum de crianças perceberem, sozinhas, quando estão escrevendo, a distinção entre uma vogal oral e outra nasal. Pelo fato de que esses desvios ocorrem tanto em textos de monolíngues quanto de bilíngues, eles não se devem ao bilinguismo. Para saná-los, pensamos que as crianças devem ser levadas a observar pares mínimos, em que essa distinção específica aparece, como em: nuca/nunca, tapa/tampa, baba/bamba etc.

No segundo caso do grupo 3B, temos palavras que foram escritas da mesma forma como os alunos as pronunciam, já que elas pertencem ao léxico da comunidade onde os estudantes vivem. Trata-se de um caso de variação lexical, em que, nas variedades cultas da língua se falam *abóbora*, *problema*, *homem*, *discussões*, mas, nas variedades populares elas se transformam em *aborbora*, *pobrema/problema*, *home*, *discursões* e suas variantes.

Nesses casos, cremos que a conscientização dos alunos sobre a variação linguística, feita pelo professor; a leitura constante de textos de diferentes gêneros; e a aplicação de exercícios específicos para tratar a variação linguística são um grande auxílio para que as variedades cultas da língua sejam aprendidas, ao lado do respeito pela linguagem do aluno.

Por último, encontramos também as trocas entre *-ão* e *-om*. Não podemos afirmar que essas trocas são características do grupo de alunos falantes de português e pomerano, já que estão presentes, de forma ampla, na língua portuguesa de outras regiões do país; no entanto, salientamos que tais casos estão presentes na fala de pessoas bilíngues - e por isso são refletidos na escrita -, e não são comuns entre alunos monolíngues da comunidade pesquisada.

Por meio da análise dos dados coletados para este estudo, pudemos perceber que há, realmente, marcas linguísticas do pomerano na escrita em português das crianças bilíngues - em especial daquelas que falam cotidianamente o pomerano -, assim também dificuldades específicas, geradas pela influência da língua materna, tais como: no grupo G1C (escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança da sonoridade dos fonemas), como na palavra “*xogar*” (*jogar*) e no grupo G2C (violações

da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz), em que ocorreu a troca de *rr* por *r* em palavras como *caro* (carro) e *careta* (carreta). Dessa forma, observamos que a influência ocorre diretamente quando aspectos do pomerano são transferidos para o português.

Assim, concluímos este capítulo destacando a necessidade de uma intervenção do professor em tais aspectos linguísticos abordados, que é o foco deste estudo. Logo, o próximo capítulo tratará das atividades interventivas elaboradas a partir da análise dos dados coletados ao longo das produções textuais.

6 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS

Neste capítulo, apresentamos a proposta de trabalho desenvolvida por nós pensando-se nos resultados do questionário socioeconômico e tomando por base os desvios ortográficos encontrados nas redações produzidas pelos alunos.

Participaram das atividades os 27 alunos da turma 6°V02. O planejamento das intervenções pedagógicas foi feito com o objetivo de levar os alunos a (re)conhecerem a cultura pomerana e proporcionar o exercício da atividade epilinguística, isto é, um trabalho de construção reflexiva que faz a conexão entre o conhecimento linguístico e a perspectiva sociocultural dos sujeitos. Trata-se de uma operação com a linguagem, na revisão e transformação de suas representações. As concepções teóricas epilinguísticas no ensino de línguas utilizadas na elaboração das atividades se basearam nos estudos de Possenti (2007), Geraldi (2002) e Travaglia (2006).

As atividades buscam atender ao que demandam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto ao trabalho e ao reconhecimento da heterogeneidade social e linguística do Brasil, o que “pode favorecer o acesso e o domínio da variedade padrão” (BRASIL, 1998, p. 22). Para que o aluno perceba a realidade (sócio)linguística de sua comunidade, precisa ser inserido em práticas escolares que lhes proporcionem ver-se como um cidadão capaz de utilizar a língua falada e escrita nas mais diferentes práticas sociais.

Para a realização das atividades propostas por nós, os alunos se envolveram em práticas de leitura e de escrita, na tentativa de desenvolver a sua autonomia enquanto usuários da língua. Por meio de textos informativos buscou-se explorar a realidade da comunidade dos alunos: sua história, cultura e os grupos sociais existentes.

Para descrever e analisar todo o processo, dividimos este capítulo em quatro seções, que registram cada um dos quatro conjuntos de exercícios realizados por nós com a turma.

6.1 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS

As atividades desta etapa tiveram como objetivo sensibilizar os alunos quanto às peculiaridades da língua falada e da escrita. Por sua vez, também pensamos que um dos objetivos do ensino da língua deve ser o desenvolvimento da reflexão sobre o mundo que nos cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como forma de interação social. Na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos, e a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção desses textos. Koch (2002) afirma que

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2002, p. 17).

Segundo Bakhtin (2003), o significado do enunciado não está nem no texto, nem na mente do leitor, mas é constituído na interação entre eles:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Com essas questões em mente, partimos para a elaboração e aplicação das atividades interventivas, divididas em quatro etapas. A primeira foi aplicada ao longo das duas primeiras semanas de agosto de 2019 e se concentraram nos erros de escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado (grupo G1B) e de escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sonoridade dos fonemas (grupo G1C), conforme Oliveira (2005).

Iniciamos a primeira aula com a leitura em voz alta, por todos os alunos, do fragmento denominado “A criança”, constante do livro “Descobrimo raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p. 47). A atividade é descrita a seguir.

A criança



Foto: PMSJ

Dentro do folclore pomerano é a cegonha, chamada de “Adebar” ou “Knappendräger”, que traz as crianças ao mundo. A palavra usada para esta cegonha poderia ser traduzida como “aquela que carrega”, “que transporta crianças”. As cegonhas pescam estas crianças dos lagos ou dos rios e as jogam pela chaminé para dentro das casas. Lá, quem as recebe com avental aberto, é a parteira. Já que as crianças vieram pela chaminé, logo que chegam devem ser limpas com um banho.

Tanto na gravidez como nas primeiras semanas de vida, as crianças estão envoltas em muitas preocupações. São feitiçarias, encantos, magias e simpatias que as cercam. Dois exemplos: durante a gravidez, a mulher não pode ouvir conversas atrás da porta ou olhar pela fechadura; se ela fizer isto, a criança pode nascer vesga. Quando nasce uma menina, esta deve ser enrolada numa camisa de homem para assegurar o casamento, quando adulta.

A criança merece cuidados especiais, pois vive num mundo cheio de perigos. Existem pessoas com “mau olhado”, “pessoas que conseguem cometer maldade”. Fala-se em “antun” ou “andaua”, o que significa “causar algo”, “causar mal a alguém”.

O tempo de maior perigo para a criança cessa, quando a mãe vai com ela ao culto, pela primeira vez. Isto geralmente acontece seis semanas após o nascimento. A partir desta ida à igreja, a mãe é novamente aceita na comunhão dos irmãos. Antes disso, ela não pode abandonar a casa, nem descer ao porão, nem subir ao sótão. Não pode atravessar ruas e nem sair dos limites da propriedade.

Ao término da leitura, salientamos aos alunos que o texto em estudo trata de tradições da antiga Pomerânia o qual traz alguns aspectos diferentes da cultura pomerana em nosso estado. O diálogo seguiu-se através das seguintes perguntas norteadoras:

1) *Vocês conheciam essa prática cultural pomerana? Como você ficou sabendo?*

2) *Vocês conhecem outras narrativas históricas pomeranas? Conte uma.*

3) *Nas famílias de vocês, como são os cuidados ao longo da gravidez e com os recém-nascidos?*

O tema da aula despertou bastante curiosidade e gerou muitos comentários dos alunos, fazendo com que todos participassem da discussão proposta. Alguns comentários referentes ao diálogo foram:

“Prof., eu já ouvi minha mãe falar alguma dessas coisas do texto”³³ (M., 13 anos).

“Credo, neném precisa mesmo de tanto cuidado?” (F., 12 anos).

“Minha mãe disse que quando eu nasci, eu peguei mau olhado” (F., 12 anos).

“Eu fui batizado ainda pequeno, fizemo uma festa pra todo mundo” (M., 11 anos).

A atividade seguinte foi a construção, pelo grupo, do cartaz “Não confunda”, com algumas das consoantes homorgânicas³⁴ presentes no texto, para que fossem visualizadas e pronunciadas. Por meio dessa prática, os educandos puderam compreender o valor contrastivo das consoantes que se caracterizam como pares mínimos³⁵ e observar a forma escrita das palavras, além de estimular a criatividade por meio da ludicidade. Para isso, os vocábulos abaixo - retirados de textos produzidos pelos educandos ao longo de aulas anteriores - foram escritos e ilustrados em uma cartolina, que ficou exposta na sala de aula para a constante visualização dos alunos.

³³ Foram mantidas as falas dos aprendizes como eles as pronunciaram.

³⁴ Uma consoante homorgânica é idêntica a outra com relação ao modo e ao ponto de articulação e ao papel das cavidades bucal e nasal, mas elas diferem quanto à sonoridade, de forma que uma é surda e a outra, sonora (CRYSTAL, 1999). Assim, por exemplo, /p/ e /b/ são consoantes oclusivas e bilabiais. Contudo, /p/ é surda, ao passo que /b/ é sonora.

³⁵ De acordo com Crystal (1999), os pares mínimos são duas palavras que diferem em seu significado apenas por um segmento, como em *pato* e *bato*.

Não confunda...

Faca com vaca

Pomba com bomba

Tia com dia

Cola com gola

Dente com tente

Gato com cato

Lixeira com ligeira

Já com chá

Jovem com chovem

Giz com xis

Juca com xuca

Juta com chuta

Pensamos que essa atividade de pronúncia dos sons e de visualização das palavras com consoantes homorgânicas foi muito importante para os alunos, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2004), grande parte dos recursos comunicativos que compõem o repertório linguístico dos estudantes é adquirido espontaneamente, no convívio social; mas, para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar.

Assim como a atividade 2, a atividade 3, “Aprender brincando”, objetivou fazer com que os alunos trabalhassem, de forma lúdica, com a sonoridade dos pares mínimos, para que compreendessem as diferenças entre som e letra. Era também nossa

intenção que os estudantes reconhecessem a influência da língua dos antepassados imigrantes no português como ocorrência natural do contato linguístico.

Dessa forma, os pares de palavras *vaca/faca*, *bato/pato*, *bilhar/pilhar*, *já/chá*, *jovem/chovem*, *giz/xis*, *Juca/chuca/xuca*, *juta/chuta*, além das sílabas *ba be bi bo bu*, *pa pe pi po pu*, *ja je ji jo ju* e *cha che chi cho chu* foram escritos no quadro da sala de aula. Os estudantes visualizaram e falaram essas palavras e sílabas em voz alta e, assim, foi possível que se atentassem para essa distinção.

Ademais, a questão lúdica deve ser desenvolvida de forma que o aluno possa compreendê-la de maneira significativa, no desenvolvimento das suas questões cognitivas, fazendo com que todo o processo de aprendizagem se torne natural e prazeroso, o que vai ao encontro dos princípios propostos pelo PCNs:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p. 30).

A atividade 4 dessa etapa buscou promover a construção reflexiva por meio do conhecimento linguístico dos sujeitos, importante aspecto do Epilinguismo, além de contribuir para que os estudantes conhecessem e valorizassem os saberes de sua comunidade. Para tanto, foi entregue aos discentes um caça-palavras³⁶ com afirmações referentes ao texto “A criança”, os alunos deveriam procurar as palavras no quadro e completar as informações da folha:

Afirmações:

1) *Dentro da cultura da antiga Pomerânia, é a responsável por trazer as crianças ao mundo:*

2) *As cegonhas pescam as crianças dos lagos ou dos rios e as jogam pela*

³⁶ Todas as atividades propostas estarão disponibilizadas no Produto Educacional resultante desta pesquisa.

- 3) As meninas, logo que nascem, devem ser enroladas numa camisa de homem para assegurar o _____ quando adulta.
- 4) As crianças precisam de muitos cuidados, pois o mundo está _____ de perigos.
- 5) Fazem parte das preocupações das mães com os recém-nascidos: feitiçarias, _____ e simpatias.
- 6) O tempo de maior perigo para a criança cessa quando a mãe vai à _____ pela primeira vez.
- 7) Durante a gravidez, a mulher não pode ouvir conversas atrás da _____.
- 8) A palavra usada para cegonha em pomerano pode ser traduzida como “aquela que _____”.
- 9) A mãe vai ao culto pela primeira vez, geralmente, seis semanas após o _____.
- 10) Antes disso, ela não pode abandonar a casa, nem descer ao porão, nem subir ao _____.

W	D	F	G	H	J	K	L	Ç	Z	X	C	V	B	N	M	K	L	C	F	G
A	C	A	S	A	M	E	N	T	O	J	P	I	O	C	I	Y	T	E	R	T
Q	S	A	L	T	W	X	E	E	G	N	A	V	S	H	E	T	A	F	A	G
C	A	Z	M	G	Q	Z	A	R	G	M	S	C	A	E	R	E	S	D	S	T
P	P	S	N	E	C	C	S	E	H	U	F	D	D	I	D	S	D	S	D	R
O	O	D	B	R	E	V	D	D	I	R	S	E	W	O	X	D	T	A	C	V
R	I	C	V	D	G	T	E	X	H	G	D	E	E	G	C	A	F	Z	A	B
T	U	V	C	S	O	R	R	Z	J	T	R	S	S	H	S	Q	G	X	S	S
A	Y	B	Z	C	N	E	F	Q	U	Y	F	E	X	H	S	S	H	C	D	O
M	T	N	J	W	H	G	T	S	I	H	J	X	J	N	A	A	J	L	X	T
N	R	K	G	Q	A	H	G	C	W	F	H	C	B	A	S	C	L	K	A	N
T	E	L	F	E	S	A	H	C	R	V	C	H	A	M	I	N	É	G	D	A
U	W	E	T	R	V	R	V	X	F	P	K	Z	V	E	F	X	K	F	F	C
C	A	R	R	E	G	A	B	D	V	L	Ç	A	C	R	H	B	Ç	N	G	N
V	Q	W	R	X	C	N	A	S	C	I	M	E	N	T	O	M	X	B	H	E

Alguns discentes sentiram dificuldades em encontrar as palavras e, por esse motivo foram auxiliados pela própria professora e pelos demais colegas. Devido às dificuldades dos alunos, o planejamento previsto de uma aula de 55 minutos se estendeu ao longo de duas aulas.

Durante a aplicação da atividade, foi possível perceber a interatividade entre os alunos, importante aspecto ressaltado por Geraldi (2002)

Na escola, portanto, e, por conseguinte, na sala de aula, os saberes historicamente sistematizados dialogam com os saberes próprios das vivências cotidianas sociais externas a esses espaços. Considerar isso é compreender que o sujeito-aluno e seus conhecimentos dependem de interações verbais já vividas ou a serem vivenciadas (GERALDI, 2002, p. 23).

Garantindo o respeito às características culturais e linguísticas dos alunos, existe a possibilidade de que eles se insiram mais facilmente na cultura escolar. A partir da integração das redes linguísticas da comunidade do aluno e da escola, o trabalho do professor de língua poderá ser mais proveitoso, propiciando aos alunos experienciarem diversificadas práticas de letramento. Logo, uma “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO, 2004) implica desenvolver algumas habilidades específicas por parte da escola e de seus docentes:

(...) O respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará a sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78).

Assim, o papel do aluno não é o de mero receptor de informações; ele é um sujeito que se apropria de conhecimentos, numa relação mediada pelo professor.

A última atividade da etapa em análise foi a proposta de um relato produzido a partir de uma entrevista com um membro familiar mais velho com o tema: crenças da família. Os relatos foram produzidos durante a aula. Na semana seguinte, depois dos textos finalizados, eles foram corrigidos e reescritos. Importante destacar que, nessas produções, ativemo-nos apenas aos desvios ortográficos.

Até chegar à versão final, as produções foram corrigidas duas vezes: primeiramente pelos próprios discentes, que revisaram os textos dos colegas, porém sem a respectiva autoria, para evitar-se qualquer constrangimento. A partir dessa etapa, houve a interferência e a correção da professora. Nesse momento, os textos foram entregues à professora para a revisão da correção.

Para construir uma atitude de revisão e de correção dos textos pelos alunos, é preciso, primeiramente, desconstruir a concepção arraigada do papel do professor como único leitor, revisor e corretor dos textos dos discentes. Para Moraes (2006), a atividade de revisão dos textos pelos alunos aprimora neles a atitude de autonomia, que impele para o desenvolvimento de estratégias de adequação da escrita à situação de interação.

No total foram produzidas 27 redações. A seguir temos alguns trechos das produções textuais dos alunos, realizadas a partir das entrevistas com seus familiares:

“Minha vó me contou sobre uma velha que se vestia de branco com cabelos longos e despenteados que mais parecia uma bruxa, ela carregava um balde com cinzas. Essas cinzas ela usava para jogar nos olhos das crianças, que saíam a noite” (M., 12 anos).

“Minha bisavó sempre a meia-noite do sábado, antes do domingo de Páscoas, ía na fonte pegar água fresca, para lavarem o rosto e tomarem um pouco logo pela manhã ao acordar. Pois diziam que esta água era uma água santa, acreditavam que ela era boa para a pele e para os olhos. Até guardavam esta água em litros para o caso das pessoas terem alguma infecção nos olhos ou outras doenças” (M., 12 anos).

“Todo mundo conhece a história da noiva da barragem. Dizem que uma moça se casou e foi para a lua de mel, mas em uma ponte, ou seja, na barragem de Rio Bonito, eles tombaram de carro e caíram na água. Eles morreram, mas o espírito deles continua assustando as pessoas. A moça fica na beira do asfalto e pede carona, se não der carona, ela senta no banco de trás, o marido espera por ela em algum lugar” (F., 12 anos).

“Minha vó contou a lenda do pão mofado. No dia do casamento, os noivos recebem um pedaço de pão, cada um, e eles mordem o pedaço e guardam o pão durante dias, o pão de quem mofar primeiro, será o primeiro a morrer” (F., 12 anos).

“No quebra louças do casamento pomerano, duas ou mais mulheres quebram louça e se quebrar um caquinho pequeno, traz sorte ao casal e se quebrar em cacos grandes não terão tanta sorte” (F., 13 anos).

“Minha avó materna diz que se não comer casca de pão, não ganha cabelo preto quando crescer” (F., 13 anos).

“Minha família diz que quando o gavião canta, alguém irá morrer. Em

pomerano, o canto significa que pode abrir a cova” (M., 13 anos).

As atividades desta etapa foram realizadas com empenho pelas crianças. Além disso, muitos estudantes ilustraram as narrativas ou fizeram capas para o trabalho, com títulos como: “Histórias da minha família”, “Conheça as histórias da comunidade”, “Narrativas pomeranas”, entre outros.

Quanto aos erros ortográficos do grupo de controle (19 alunos bilíngues), na primeira versão do relato foram contabilizados 16 desvios ortográficos e, na segunda versão, seis. No quadro a seguir, elencamos os erros que ocorreram na primeira e na segunda versão dos relatos produzidos.

Quadro 6 – Desvios ortográficos presentes nos textos produzidos por bilíngues – mês de agosto

FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES: (primeira versão)		GRAFIA OFICIAL	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES: (segunda versão)		GRAFIA OFICIAL
ensina		Em cima	Encima		Em cima
asonbada		assombrada	Asombrada		Assombrada
Asacina		Assassina	Au lado		Ao lado
Moreram		Morreram	Contavão		Contavam
Aulado		Ao lado	Manhã cedu		Manhã cedo
Baragem		Barragem	Seguinti		Seguinte
Macacu		Macaco			
Cuntavam		Contavam			
Manhacedu		Manhã cedo			
Consiquiram		Conseguiram			
Ingual		Igual			
Sequinti		Seguinte			
Escrititavam		Eles acreditavam			
Ninquem		Ninguém			
Graja		Granja			
Egistiam		Existiam			

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como foi possível observar, na primeira versão da produção textual ainda ocorreram erros de escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons sonoros/surdos (G1C), como nas palavras *consiquiram* (conseguiram), *sequinti* (seguinte) e *ninquem* (ninguém). Salientamos que nos textos produzidos pelos alunos monolíngues, não foram encontradas palavras com situações de escrita semelhantes às apresentadas no quadro 5. Na segunda versão desenvolvida, alguns desvios ortográficos ainda permaneceram, porém não envolviam casos que fossem do grupo G1C. Quanto aos vocábulos *asonbada*, *graja*, *ensina*, *egistiam*, como não possuem origem na fala, acreditamos serem casos acidentais, uma vez que não são recorrentes nas produções textuais dos alunos.

Outro aspecto relevante foram as ocorrências de violação na escrita de sequência de palavras. Apesar do grupo monolíngue também apresentar casos desse tipo, como a palavra *derrepente* (de repente), são casos menos recorrentes do que os apresentados no grupo bilíngue, como em *ensina* (em cima), *aulado* (ao lado), *manhacedu* (amanhã cedo), *escrititavam* (eles acreditavam), os quais serão abordados adiante.

6.2 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA SEGUNDA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS

A segunda etapa das atividades interventivas foi aplicada ao longo das duas últimas semanas de agosto de 2019 e abarcou os erros do grupo (G2C) - violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais da língua materna do aprendiz.

O principal objetivo desta etapa foi levar os alunos a refletirem sobre a relação entre sons e grafemas, num processo de tomada de consciência da fonologia de sua língua e de estabelecimento de hipóteses sobre a escrita. Para Santos (2005):

A tomada de consciência dos próprios processos de aprendizagem facilita o controle dos alunos sobre seus próprios processos mentais, portanto, conecta-se a autorregulação; (...) o aluno é estimulado a desenvolver procedimentos com estratégias de aprendizagem mais eficientes; o aluno, ao desenvolver estratégias de aprendizagem eficientes, melhora sua aprendizagem (SANTOS, 2005, p. 110).

Entre os autores que discutem a importância de os próprios discentes formularem as hipóteses de escrita está Pozo (1996), que defende que a utilização de estratégias voltadas para a própria competência comunicativa dos alunos é uma maneira eficaz de potencializar o aprendizado dos discentes, pois possibilita ao aluno interferir conscientemente no seu desempenho escolar.

Com essas questões em mente, iniciamos a segunda etapa por meio da leitura coletiva do texto “O casamento na cultura pomerana”, constante do livro “Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p. 66). Nosso objetivo era estimular a prática leitora e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura pomerana. O texto é o que segue:

Casamento

O casamento, a “Hochtied”, é sem dúvida a maior e mais rica festa para os pomeranos. A “Hochtied” requer semanas de preparo. As épocas preferidas para a festa são a primavera e o outono, após a colheita. Deve-se evitar a época da Paixão e a época “Das Doze Noites”, período que vai de 24 de dezembro a 6 de janeiro. O processo inicia-se quando é feito o anúncio do casamento na igreja.

Após o anúncio, entra em função o “Hochtiedsbirrer” ou “Kösterbirrer”, aquele que visita casa por casa convidando para o casamento. Quando vinha o “Hochtiedsbirrer”, toda a família o esperava em frente à entrada principal da casa ou na antessala. Ali ele recitava, em pé ou caminhando em círculo, o convite para o casamento, em forma de versos. Alguns recitavam estes convites na língua alemã ou pomerana. Transcreve-se aqui um convite:

“A todos juntos eu digo um bom dia!

Primeiramente me desfaço da minha bengala,

Para que tudo transcorra com bom senso.

Uma amável saudação, um bonito cumprimento

De (nome da noiva) e (nome do noivo), que todos vocês conhecem.

Fui incumbido de convidar vocês para o casamento deles!

Por certo todos vocês virão, isso não fica longe,

Pai e mãe e as crianças,

Avô e avó não menos.

Bois e porcos foram carneados,
 e tudo preparado de forma mais distinta...
 Faca, garfo e colher não foram esquecidos,
 assim vocês não precisam comer com o dedo.
 À noite haverá uma boa comida,
 e no assoalho uma alegre dança,
 os músicos colocarão vocês todos em movimento.
 Mas não se enfeitem demais,
 Pois noiva e noivo querem ser os mais bonitos.
 Se vocês agora me entenderam bem,
 Então quero voltar novamente para a casa deles. ”



Foto: PMSMJ

Os estudantes participaram ativamente da leitura. Logo após, o diálogo foi motivado por meio da seguinte pergunta: “Como são os preparativos para as festas de casamento em suas respectivas famílias? ”

Os discentes teceram diversos comentários sobre os procedimentos tradicionais, antes e durante os casamentos pomeranos:

“Prof., a parte mais legal é o quebra louça! ” (M., 12 anos).

“Eu gosto de ser copeiro, ajuda a cortar lenha, servir comida” (M., 12 anos).

“Quando eu casar, quero fazer tudo igual o casamento da mamãe e do papai” (F., 13 anos).

“Casamento pomerano é bom demais, tem tanta comida, gente animada, música” (M., 13 anos).

Por meio dos diálogos, ao longo da aula, percebemos a importância de uma educação intercultural. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a interculturalidade é compreendida como alternativa de resistência dos povos tradicionais face ao projeto de desenvolvimento e de progresso do capital, que se institui a partir do agronegócio, do latifúndio, da industrialização etc. Bakhtin (2003) cita as práticas culturais como possibilidade de diálogo entre sujeitos que articulam esforços coletivos e, desse modo, produzem a libertação de dominados e dominadores. Interculturalidade, portanto, é a luta por direitos sociais dos oprimidos, como forma de resistência ao projeto hegemônico de progresso da elite. Dessa forma, aulas com temas que discutam a realidade cultural da comunidade permitem que educandos se insiram como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Na aula posterior ao diálogo, foi desenvolvida a atividade “Nossas descobertas!”, por meio da qual os discentes puderam compreender a relação entre sons e grafemas, além de formular hipóteses sobre a escrita de acordo com a própria competência comunicativa. Foram expostas no quadro palavras presentes nos textos produzidos anteriormente pelos alunos. Assim, por meio dos questionamentos realizados ao longo da aula, os educandos concluíram que, na maioria das vezes, escrevemos de uma forma, mas falamos de outra, principalmente em se tratando de falantes bilíngues. As perguntas, realizadas de forma oral, são as seguintes:

1) *Geralmente, como falamos as palavras expostas no quadro?*

<i>ENTENDIMENTO, PRECOCEMENTE, PESSOAS, PROFESSORA, PEIXE, OUTRO, DEIXA, DISCUSSÕES, MAS, À TOA.</i>
--

2) *Quais as letras que têm mais de um som?*

3) *O que vocês perceberam de diferente entre a fala e a escrita?*

4) *Por que vocês acham que essas diferenças acontecem?*

Faz-se importante mencionar que, durante toda a atividade, foi destacado que as diferenças entre sons e letras são naturais em qualquer língua. Dessa forma, é possível *empoderar* nossos educandos de zonas rurais e bilíngues, combatendo o preconceito linguístico. Para Bagno (2011),

[...] de todos os instrumentos de controle e coerção social, a linguagem talvez seja o mais complexo e sutil. Para construir uma sociedade tolerante com as diferenças é preciso exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas (BAGNO, 2011, p.21).

A atividade seguinte foi o desenvolvimento do jogo “Letroca”. Neste jogo, os alunos desembaralharam as letras, adicionando-lhes aquela em destaque para formar uma nova palavra do texto, de acordo com as frases que estavam disponibilizadas ao lado:

6 letras

IVTAI + **S** = _____ - *aquele que não é de casa.*

CIMUA + **S** = _____ - *há no casamento pomerano.*

EVROS + **S** = _____ - *a forma do convite de casamento pomerano.*

MDIAC + **C** = _____ - *é sempre muito boa no casamento pomerano.*

TNOUO + **O** = _____ - *um dos períodos preferidos para o casamento.*

7 letras

OCINÚN + **A** = _____ - *início do processo do casamento na igreja.*

SSLOHAO + **A** = _____ - *local onde ocorre uma alegre dança.*

O exercício buscou promover uma reflexão entre o conhecimento linguístico prévio e as especificidades socioculturais dos participantes da pesquisa. Por ser uma atividade lúdica, despertou o interesse e a atenção dos estudantes. Algumas palavras foram encontradas rapidamente, enquanto outras necessitaram da mediação da professora

ou dos próprios colegas para serem encontradas. Cremos ter sido extremamente significativa a visualização dos vocábulos encontrados, bem como a leitura em voz alta realizada pelos alunos, cooperando, dessa forma, com a consolidação dos objetivos da atividade anterior, “Nossas descobertas”.

A atividade posterior foi o “Encontre aqui!”, um caça-palavras cujo objetivo era promover a construção por meio do próprio conhecimento linguístico dos estudantes, além de fazer com que os alunos reconhecessem a importância da cultura pomerana.

“Um dia antes da cerimônia _____, _____ o Polterowend, chamado entre os pomeranos do Espírito Santo de _____. Este rito remonta para antes da _____, quando se tentava afugentar os maus espíritos _____ de barulho. Seguem-se brincadeiras, histórias cômicas da vida dos noivos, _____ à fertilidade e por _____ brincadeiras por parte de antigos namorados. Durante esses momentos, _____ a quebra de louças, acompanhada de barulho, quando se bate panela contra panela” (RÖLKE, 1996, p. 66).

C	R	N	W	T	F	M	X	R	E	L	I	G	I	O	S	A	S	C	N	A
V	E	Z	E	S	T	Y	S	T	W	C	K	L	B	B	D	C	A	X	B	S
D	T	M	R	F	Y	H	W	G	A	V	U	C	S	V	M	F	P	Z	V	D
T	F	K	E	B	A	J	R	E	S	N	P	A	L	U	S	Õ	E	S	Q	F
Y	G	L	F	A	C	K	C	R	I	S	T	I	A	N	I	Z	A	Ç	Ã	O
I	C	Ç	T	S	O	L	E	R	W	K	O	V	A	E	L	D	O	D	P	G
N	V	U	B	R	N	Ç	S	F	D	L	I	D	T	R	F	G	I	S	R	H
I	W	Y	V	E	T	Q	D	V	E	K	U	S	V	F	R	H	U	Z	L	J
C	E	G	C	T	E	W	F	C	T	T	Y	E	C	V	T	B	Y	R	K	K
I	D	H	Q	F	C	R	G	B	Q	N	T	R	Q	C	Y	C	T	F	A	X
A	T	B	D	C	E	T	T	N	G	U	R	T	W	T	J	X	R	Ç	J	C
B	W	G	U	B	T	Y	R	O	F	U	E	V	R	G	H	A	U	T	H	R
G	P	J	O	V	I	U	D	P	D	I	E	B	E	H	M	O	E	G	F	T
V	O	K	O	N	U	I	V	L	C	P	W	X	R	J	L	S	W	N	C	W
Y	U	O	L	M	J	O	C	Ç	V	T	Q	Z	D	A	M	D	Q	M	V	R

Nos procedimentos didáticos, os educandos precisaram encontrar no caça-palavras os vocábulos que completariam adequadamente o fragmento referente ao texto

“casamento”. Ao se utilizar o caça-palavras como metodologia de aprendizagem, o professor permite que o aluno reflita e opere com a linguagem, uma vez que, além de encontrar as palavras, ele precisa colocá-las no espaço adequado para que o texto faça sentido, ou seja, o aluno estará articulando sua leitura e sua escrita.

A atividade 5 foi o desenvolvimento do jogo intitulado por nós como “Stop”, que buscou estimular a competência linguística por meio de desafios linguísticos e fazer com que compreendessem o valor contrastivo das consoantes dos pares mínimos, além de que observassem a grafia das palavras. O jogo, com as orientações aos discentes, está disposto a seguir:

Comandos:

*Palavras que comecem a letra **t***

*Palavras que comecem a letra **d***

*Palavras que comecem a letra **p***

*Palavras que comecem a letra **b***

*Palavras que comecem a letra **f***

*Palavras que comecem a letra **v***

*Palavras que comecem a letra **r***

*Palavras que comecem a letra **x***

*Palavras que comecem a letra **ch***

Orientações:

1- O primeiro grupo que completar a linha grita STOP.

2- Imediatamente, todos param de escrever e riscam a coluna que não conseguiram completar.

3- Um membro de cada grupo, na sua vez, vai até a lousa e registra as palavras descobertas.

4- Cada coluna vale um ponto. Conte os pontos e anote o total ao lado de cada linha.

5- Depois das rodadas, faz-se a soma da pontuação para saber quem fez mais pontos.

Importante: *Se nenhum grupo gritar STOP, depois de certo tempo, será encerrada a rodada. Se algum grupo escrever uma palavra igual à dos outros, todos ganham um*

ponto. Se algum grupo escrever uma palavra que ninguém tenha escrito, ganha dois pontos. Após a concordância, as regras não serão modificadas ao longo do jogo.

STOP

<i>Comidas pomeranas</i>	<i>Sobrenomes</i>	<i>Festas</i>	<i>Verduras</i>	<i>Objetos</i>	<i>Roupas</i>	<i>Total de pontos</i>

Julgamos que os resultados obtidos foram ótimos, no que tange à participação dos alunos durante a aula, e à consciência do uso de regras da língua apresentada por eles, o que pôde ser constatado por meio dos poucos desvios que cometeram. Isso prova que os estudantes não precisam de explicações exaustivas para criarem uma consciência da língua da qual são falantes. As perguntas utilizadas para a reflexão foram:

- 1) *Vocês tiveram dificuldade em escrever alguma palavra?*
- 2) *Como vocês diferenciaram uma letra da outra?*
- 3) *Vocês já ouviram alguém falando essas palavras de forma diferente?*

Ao aplicar esse tipo de atividade em suas aulas, o professor levará seus alunos a refletirem sobre a linguagem sem a utilização de “termos técnicos”, os quais, além de não serem significativos para eles, não os auxiliam na compreensão da gramática, pois, de acordo com Geraldi (2002, p. 64) “aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...); aquele que nunca refletiu

sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. Ainda segundo o autor, na prática das atividades epilinguísticas, os enunciados são confrontados e transformados: brinca-se com a linguagem. É um trabalho consciente. Trata-se de uma atividade que toma a própria linguagem como objeto de operações transformadoras.

Continuamos o desenvolvimento da segunda etapa de atividades por meio da leitura coletiva do texto “Pentecostes”, retirado igualmente do livro “Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p.62).

Pentecostes

Para a festa de Pentecostes, as casas eram ricamente enfeitadas com folhagens de bétula. Com isto mostrava-se que as construções também tinham parte na natureza, com a qual o pomerano se sentia tão ligado. Tudo possuía vida e mesmo a construção parecendo morta, a força da natureza era capaz de recriá-la sempre de novo.

Estes enfeites eram pendurados na casa e depois de secos, eram colocados em sótãos das construções, seja da moradia ou dos celeiros. Acreditava-se poder proteger-se contra incêndio e raios que facilmente provocavam incêndios.

O diálogo foi norteado por meio das questões abaixo:

- 1) *Sua família comemora Pentecostes?*
- 2) *Como é a festa?*

A seguir encontram-se alguns comentários feitos pelos alunos:

“Ah... eu já estudei essa data no catecismo, sei que é importante pra igreja” (F., 12 anos).

“ Eu sempre vou no culto, mamãe fala que todo mundo tem que ir” (M., 12 anos).

“ Na minha igreja tem almoço, tem sempre muita gente no culto” (M., 13 anos).

“Prof., até meu avô velhinho vai na igreja nesse dia” (M. 12 anos).

A atividade seguinte à discussão do texto “Pentecostes” foi “Que som é esse? ”, cujo objetivo era fazer com que os alunos compreendessem as diferentes pronúncias do grafema ‘r’, bem como as suas particularidades, como os contextos em que ocorrem ‘r’ e ‘rr’. Optamos por trabalhar com esse desvio ortográfico, por ele ter sido bastante recorrente nas produções textuais. Para isso, foram dispostas no quadro as palavras *ricamente* e *pomeranos*, constantes do texto estudado. Foi solicitado que os estudantes pronunciassem e observassem o som da letra ‘r’ nas duas palavras, como também ocorre em outros vocábulos: *carro*, *caro*, *rosa*, *bezerro*, *rua*, *carta* e *andorinha*, citados como exemplos pela professora.

Naquele momento, o objetivo não era saber se a grafia das palavras é com ‘r’ ou ‘rr’; interessava apenas chamar atenção para os sons e os ambientes fonéticos em que eles ocorriam. Em seguida, foi distribuído para os estudantes o conjunto com as imagens de ferro de passar, cachorro, barraca, rosa, relógio, barata, besouro, urubu, rato, torre, laranja, rei, mamadeira, carroça, geladeira, guitarra, garrafa, arara, régua, robô, vassoura e charrete. Logo após, foi colado na parede da sala dois cartazes, um azul e outro amarelo. Os alunos separaram as imagens em dois grupos e colaram sobre o cartaz azul aquelas imagens que, quando falamos, apresentavam o som do ‘rr’ – velar ou glotal – e sobre o cartaz amarelo, as que possuem o som [r], o *tepe*. Previamente foi realizada uma leitura coletiva das imagens, para que não houvesse dúvidas na nomeação das mesmas.

Devido à dificuldade dos estudantes, a atividade “Que som é esse? ” Se estendeu ao longo de duas aulas de 55 minutos cada, sendo necessária a visualização de mais vocábulos, além dos que já estavam programados, até que pudessem, de fato, entender as diferentes manifestações do grafema ‘r’.

A última atividade desta segunda etapa foi a proposta de uma breve narrativa referente a uma festa tradicional de que eles tenham gostado de participar. As narrativas foram produzidas, corrigidas e reescritas, seguindo-se o mesmo processo descrito na etapa anterior. Até chegar-se à versão final, os textos foram corrigidos duas vezes: a primeira pelos próprios discentes, quando os alunos receberam os textos dos colegas para efetuarem a correção, mas sem os nomes dos autores, para evitarmos

constrangimentos. A partir daí houve a interferência e a correção da professora. Por fim, cada aluno reescreveu o seu texto.

No total foram produzidas 27 redações. Temos, a seguir, alguns trechos das narrativas:

“O casamento pomerano é mesmo muito legal. O dia que eu mais gosto é a sexta-feira, depois que os noivos dançam, chega o momento do pé de galinha³⁷” (M. 12 anos).

“Na minha cidade ocorrem duas festas tradicionais: A festa pomerana e a festa do colono. Eu gosto mais da festa pomerana, porque tem o desfile cultural na sexta-feira e no domingo. Tem também muitas bandas que toca músicas em pomerano, é muito divertido” (F. 12 anos).

“Quando tem casamento na minha família, os preparativos começam muito tempo antes porque a gente precisa cortar muita lenha, fazer as bandeiras que serão os enfeites, preparar os biscoitos e bolos além de muita outra comida gostosa” (M. 13 anos).

“Na minha igreja tem uma festa tradicional: A festa da colheita. Há muitas comidas, músicas... mais eu gosto muito da união entre os membros da igreja, todos em comunhão” (F. 13 anos).

Quanto aos erros ortográficos do grupo de controle - 19 alunos bilíngues -, na primeira versão do relato foram contabilizados 15 desvios e, na segunda versão, quatro. No quadro a seguir elencamos os erros cometidos na primeira e na segunda versão dos relatos.

Quadro 7 – Desvios ortográficos dos textos produzidos no mês de agosto – 2019
(continua)

FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES (primeira versão)	GRAFIA OFICIAL	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES (segunda versão)	GRAFIA OFICIAL
Vio	Viu	Muitu	Muito
Avia	Havia	Fácio	Fácil
Cigurar	Segurar	Conciderado	Considerado
Comesou	Começou	Agus	Alguns
Bricar	Brincar		

³⁷ De acordo com Tresmann (2005), o pé de galinha é uma das comidas do casamento pomerano servida na noite do Quebra-Louças. Segundo o autor, a carne de galinha é considerada um ingrediente indispensável na festa, ingeri-la significa que todos interiorizam a percepção da ave, que é denunciar os elementos estranhos que possam se aproximar do jovem casal.

(conclusão)

FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES (primeira versão)	GRAFIA OFICIAL	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES (segunda versão)	GRAFIA OFICIAL
Agueitei	Agueitei		
Centamos	Sentamos		
Troucerão	Trouxeram		
Emcher	Encher		
Muido	Muito		
Comim	Comem		
Ingreja	Igreja		
Comdo	Quando		
Tam	Tão		
Bairru	Bairro		

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A análise das produções textuais demonstrou que, na sua primeira versão, ainda ocorreram erros pertencentes ao grupo (G2C), de violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais da língua materna do aprendiz (G2C), como nas palavras *Ingreja* (igreja), *Comim* (comem).

Vocábulos como *cigurar* (segurar), *comesou* (começou) e *centamos* (sentamos), presentes nas produções dos bilíngues também ocorrem em textos de alunos monolíngues; assim, não se devem à influência do pomerano no português. A palavra *Tam* (tão), que ocorreu apenas em textos bilíngues, será tratada na etapa quatro.

Na reescrita da produção textual dos estudantes bilíngues foram encontrados ainda quatro desvios ortográficos; no entanto, não são pertencentes ao grupo de erros em análise. Desta forma, constatamos que as atividades foram eficazes para a reflexão linguística dos estudantes. Importante destacar que as atividades aplicadas tomam como base os erros ortográficos encontrados nas redações produzidas pelos alunos.

6.3 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA TERCEIRA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS

A terceira etapa das atividades interventivas foi aplicada ao longo das duas primeiras semanas de setembro de 2019, abrangendo os problemas de violação na escrita de sequência de palavras (grupo G3A), conforme Oliveira (2005).

O principal objetivo das atividades era levar os alunos a compreender que as frases se segmentam em palavras, como também estimular as operações de linguagem por meio de atividades epilingüísticas. Geraldi (2002) chama a atenção para a necessidade de

[...] transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilingüísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros (GERALDI, 2002, p. 63).

Assim como nas outras etapas, elaboramos atividades epilingüísticas para promoverem a reflexão sobre o uso da língua. Simultaneamente, frisamos a importância da preservação da língua e da cultura pomerana na comunidade, por meio do texto “Colonização europeia no Espírito Santo”, de autoria de Tresmann (2005), disponibilizado abaixo.

A colonização europeia do Espírito Santo

“A colonização europeia do Espírito Santo data a partir da segunda metade da década de 1840, em que começaram a se estabelecer no Estado imigrantes de procedência germânica, das regiões que atualmente correspondem à Alemanha, Polônia, Áustria, Suíça, Holanda (zelandeses), Luxemburgo e Bélgica. Esses povos formavam um grupo cultural e linguístico heterogêneo.

Em 1859 - época anterior ao processo de unificação da Alemanha do século XIX – os imigrantes se instalaram na recém-criada colônia de Santa Leopoldina, no rio Santa Maria da Vitória. As maiores levas, provenientes, em sua maioria, da

Pomerânia Oriental, chegaram entre os anos 1872 e 1873, período em que a imigração também cessou. Todavia, grande parte dos pomeranos imigrou da Europa para os Estados Unidos e para Austrália.

Pelo fato de o grupo pomerano ser numericamente superior, ele absorveu os demais grupos germânicos em termos de língua e de confissão religiosa. Embora cada grupo continuasse falando, de certa forma, seu próprio idioma, o Pomerano passou a ser a língua de comunicação entre os descendentes de imigrantes germânicos.

No Espírito Santo, as comunidades pomeranas estão concentradas atualmente em quatorze municípios, formando uma área contígua que se estende da região serrana do Estado até o Norte. O maior número de pomeranos chegado à região ocorreu durante o início da década de 1870, constituindo a parte principal dos povoados do Estado. Nos anos de 1872 e 1873 chegam 2142 pomeranos, que se estabelecem nas cercanias de Santa Maria de Jetibá e Jequitibá.

As antigas colônias de Santa Isabel e Santa Leopoldina são formadas pelos municípios de Domingos Martins, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá. Acrescente-se ainda o município de Santa Teresa, cujo distrito de Vinte e Cinco de Júlio e região de Ijsbarg, Serra do Gelo, são habitados, principalmente, por pomeranos, ao passo que os demais distritos contam com a presença de italianos.

O distrito de Santa Maria de Jetibá foi desmembrado de Santa Leopoldina e tornou-se município independente em 1988, com uma área total de 734 km². É banhado pelo rio Santa Maria da Vitória, que corta o município em toda a sua extensão e deságua na baía de Vitória. Este rio forma a represa da Usina Hidrelétrica de Rio Bonito.

O município de Santa Maria de Jetibá está localizado a uma latitude Sul de 20º 01' 45" e uma longitude de 40º 44' 33" de Greenwich. Limita-se, ao Norte, com os municípios de Itarana e Santa Teresa; ao Sul com Domingos Martins; a Leste, com Santa Leopoldina; a Oeste, com o município de Afonso Cláudio. Os habitantes, tanto no campo quanto na cidade, são predominantemente de origem pomerana. Em termos populacionais e de manutenção da língua nativa, o município é considerado o "mais pomerano do Brasil".

A leitura foi realizada de forma circular, ou seja, os alunos que se dispuseram, leram um parágrafo do texto. Após a leitura, o diálogo foi introduzido por meio das seguintes questões:

- 1) *Você já tinha ouvido a história da chegada dos primeiros colonizadores europeus ao Espírito Santo?*
- 2) *O que você sabe a esse respeito?*
- 3) *Qual fato retratado no texto você achou mais interessante?*
- 4) *Você conhece a história da imigração de sua família? Como ocorreu?*

A discussão foi bastante produtiva, com a participação plena de todos os estudantes da classe. A seguir, temos alguns comentários dos estudantes:

“Prof., esse texto foi que mais gostei, porque eu não sabia quase nada de história do Espírito Santo” (M., 13 anos).

“Prof., como posso conseguir mais informações sobre a chegada da minha família?” (F., 12 anos).

“Achei bem triste os fatos históricos, muito sofrimento” (M., 12 anos).

“Vou levar o texto e ler para minha vó, ela vai gostar de saber da história dos parentes dela” (F., 13 anos).

A fim de contribuir para a valorização dos aspectos culturais pomeranos, foram exibidos dois vídeos nas duas aulas seguintes: “Pomeranos: A trajetória de um povo”, dirigido e produzido por Vanildo Kruger e “Fala, pomerano, fala”, produzido e dirigido pelo Prof. Dr. José Walter Nunes, da Universidade de Brasília. Ao término das exposições, foi proposta a segunda atividade desta etapa, denominada “Mais cor, por favor!”. Os educandos foram divididos em quatro grupos, sendo que cada um deles foi responsável por recriar a trajetória da imigração pomerana no Espírito Santo, com ilustrações em cartolinas. Os trabalhos foram expostos no mural da escola, juntamente com a cópia do texto estudado.

Os PCNs (1998) chamam a atenção para a impossibilidade de estudar a língua separada da cultura e do povo que a utiliza e de se compreenderem as muitas práticas discursivas de forma isolada da sociedade que constrói e expressa suas representações do mundo por meio delas.

Dessa forma, buscamos promover o diálogo e a cooperação entre os estudantes, ampliar a sua competência comunicativa e motivar o aproveitamento das capacidades individuais por meio de tarefas coletivas.

A interatividade dos educandos na elaboração da atividade coletiva foi bastante produtiva e se estendeu além do programado: no total, foram 5 aulas de 55 minutos, até o término do painel com os desenhos.

Em seguida, demos início à Atividade 3, “Jogo dos sete erros”, que pretendeu fazer com que os discentes pudessem compreender como ocorre o processo de segmentação das palavras, reconhecer a importância do processo da reescrita e estimular as operações com a linguagem. No quadro entregue aos alunos estavam dispostos trechos de redações produzidas em aulas anteriores, contendo problemas de segmentação de palavras, para serem corrigidos pelos alunos. A atividade em questão possibilitou expandir o repertório de estratégias a serem deliberadamente utilizadas pelos educandos na construção de seus textos escritos. A atividade é a que segue:

O que foi escrito...	Como se escreve...
<i>1 – O garoto passeava pela lavoura de café quando encontrou um caco de vidro e sicortou.</i>	
<i>2 – A mãe de José disse que quando ele chegasse da escola tinqe ajudar o avô a plantar alface.</i>	
<i>3 – Maria disse para a filha: - Volafazer doce! Venha me ajudar!</i>	
<i>4 – José disse para a professora: - Professora, noinsta com dúvida na atividade!</i>	

<p>5 – José retornou a ligação de sua mãe e disse: - Mãe, matarde irei para a granja, agora estou terminando de colher de chuchu.</p>	
<p>6 – O amigo de Carlos contou para que maveiz por ano ele viaja com a sua família para o Sul.</p>	

O processo de escrita e reescrita textual, como situações didáticas, é uma estratégia inerente à atividade epilinguística, que pressupõe encaminhamentos que devem ser levados em conta no planejamento das atividades. Isso significa que não basta verificar impropriedades nos textos dos alunos e propor que eles os reescrevam, sem direcionar o foco para aspectos que precisam ser trabalhados.

Em alguns trechos das redações, os educandos sentiram certa dificuldade em segmentar corretamente as palavras. Por esse motivo, a aula foi desenvolvida com a nossa mediação. Os alunos foram atendidos individualmente e leram as frases conosco, a fim de compreenderem a segmentação. Após esse processo, todos conseguiram entendê-las.

A última atividade desta etapa, atividade 5, que denominamos “Na aula de hoje aprendemos que...”, buscou promover a construção reflexiva por meio conhecimento linguístico dos estudantes, para formalizar, por meio da visualização do painel, os conceitos construídos ao longo das atividades anteriores. Para isso, os discentes, juntamente com a professora, construíram um painel no qual puderam anotar as conclusões a que chegaram quanto à segmentação de palavras. O material produzido ficou exposto na sala, por pelo menos uma semana, para que fosse visualizado pelos alunos.

Nesta terceira etapa não houve produção textual. Optamos por observar o desenvolvimento dos discentes, uma vez que as atividades realizadas demandaram um tempo além do previsto no planejamento.

6.4 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA QUARTA ETAPA DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS

A quarta e última etapa das atividades interventivas foi aplicada ao longo das duas últimas semanas de setembro de 2019, estando voltadas para os casos do grupo (G3B).

A fim de promover a interação entre os estudantes, na primeira atividade foi lido, de forma circular, o texto “Contos populares da antiga Pomerânia”, publicado na Folha Pomerana Express, nº 98, de 2015. Optamos por um texto de tradição pomerana para ressaltarmos os mesmos aspectos com que iniciamos as etapas: fortalecer, incentivar, resgatar aspectos culturais, principalmente no que tange ao uso da língua pomerana.

O texto utilizado na primeira etapa é este:

Contos populares da antiga Pomerânia

“Há uma história interessante que discorre sobre a vida dos servos e o seu trabalho em uma determinada propriedade feudal. Conta-se que na cidade de Demmin vivia um Duque muito severo. Os servos moravam em sua propriedade, a qual tinha sido cercada por muros muito altos. Uma enorme torre demarcava a porta de entrada para a propriedade. Os servos já não aguentavam mais as leis severas impostas pelo duque, não havia nem mesmo pão para se alimentarem. Com isto, um por um passou a fugir por um túnel subterrâneo bastante espaçoso, onde passaram até com cavalos. Fora dos muros da propriedade, não muito longe de lá, havia um velho alpendre que passou a servir de abrigo para os fugitivos. Os revoltosos não criaram qualquer problema para a cidade de Demmin, porém o castelo do Duque e os altos muros da propriedade foram gradativamente sendo depredados, terminando as suas investidas apenas quando o castelo e os altos muros começaram a entrar em ruínas e os demais servos também puderam ser libertados da opressão.”

(Anônimo). Folha pomerana Express, nº 98, 2015.

Disponível em: <<http://folhapomeranaexpress.blogspot.com/2015/07/contos-populares-pomeranos.html>> Acesso em: 02 ago. 2019.

Ao término da leitura, houve um momento de diálogo entre os discentes, a partir das seguintes perguntas:

1) Qual a informação do texto foi mais interessante para você?

2) *Como a história trazida pelo texto pode ser associada à luta pela sobrevivência dos imigrantes pomeranos?*

3) *Há algum relato reproduzido pelos seus familiares que se remete à trajetória da imigração da família?*

Alguns comentários feitos pelos educandos estão dispostos a seguir:

“O que eu mais gostei foi a coragem do homem de sair daquele lugar ” (M., 12 anos).

“Prof., a gente percebe que nosso povo sofreu muito, desde sempre. Deve ser por isso que os pomeranos são tão lutadores ” (F., 13 anos).

“Minha vó conta que a mãe dela tinha uma irmã de quatro anos. Ela ficou doente na viagem de navio e morreu. Então eles precisaram jogar o corpo dela no mar ” (M., 13 anos).

Em seguida, elaboramos a atividade 2, intitulada “Como é que se escreve? ”, que teve por objetivo fazer com que os estudantes continuassem reconhecendo as diferenças entre os sons e as letras que os representam. Neste caso específico, foi trabalhada a diferença entre os grafemas -om/-ão e suas pronúncias. Em um primeiro momento, os alunos grifaram no texto em estudo as palavras terminadas em -ão. Em seguida, fizemos sua leitura, a fim de que os discentes percebessem a relação som/letra. Posteriormente, os educandos leram em voz alta os vocábulos encontrados, para identificarem como é o som do ditongo -ão. Em seguida, outras palavras foram colocadas no quadro, a partir das sugestões dos alunos: *cão, mão, tão, leão, ocasião, melão etc.* Por fim, houve a distribuição de revistas e jornais para que os alunos pudessem recortar e colar em um painel essas palavras em diferentes textos.

Ao longo das etapas, os alunos foram se reconhecendo como falantes que estão em processo de desenvolvimento de sua competência linguística, para serem capazes de utilizar também a variedade culta, sem terem que abandonar a língua pomerana. Essa certeza lhes dá autoconfiança e os estimula a expandir a competência linguística com que chegaram à escola (BORTONI-RICARDO, 2005).

A terceira atividade, intitulada “Encontre aqui! ”, objetivou promover a reflexão do conhecimento linguístico dos estudantes por meio das operações de linguagem, bem

como levá-los a compreender a relação dos grafemas –ão/-om. Para isso, elaboramos um jogo de caça-palavras, apresentado abaixo, contendo palavras terminadas com o ditongo –ão, as quais completavam as lacunas das afirmativas.

- *É um confeito geralmente de chocolate, por vezes com cobertura de glacê ou caramelado, podendo ou não vir com recheio:* _____.
- *É uma cor também conhecida como castanho:* _____.
- *Alimento feito com farinha, água e fermento, e assado ao forno:* _____.
- *Quando um homem age com bondade, dizemos que é um homem _____.*
- *É muito importante no trânsito ter _____.*
- *Serve comida nos restaurantes:* _____.
- *Item de maquiagem:* _____.

C	R	N	W	T	F	M	X	R	E	L	I	G	I	O	S	A	S	C	N	A
B	O	M	B	O	M	C	T	C	W	C	K	L	B	B	D	C	A	X	B	S
D	T	M	R	F	Y	H	W	G	A	V	U	C	S	V	M	F	P	Z	V	D
T	F	K	E	B	A	J	R	E	S	N	P	A	L	U	S	Õ	E	S	Q	F
Y	G	L	F	A	C	K	C	R	I	S	T	I	A	N	I	Z	A	E	A	O
I	C	Ç	M	R	A	T	M	B	O	M	O	V	A	E	L	D	T	W	Z	G
N	V	U	A	F	E	G	U	T	W	E	I	D	T	R	F	G	E	T	A	H
I	W	Y	R	G	C	W	I	R	V	A	U	S	V	F	R	H	N	H	C	J
C	E	G	R	T	W	Q	M	W	Z	I	Y	E	C	V	T	B	Ç	G	S	K
I	D	H	O	W	V	A	U	Q	A	O	T	R	Q	C	Y	C	Ã	I	D	X
A	T	B	M	M	N	P	Ã	O	D	U	R	T	W	T	J	X	O	P	F	C
B	W	G	U	B	T	Y	R	O	F	U	E	V	R	G	H	A	B	T	F	R
G	P	J	O	V	I	U	D	P	D	I	E	B	E	B	A	T	O	M	V	T
V	O	K	O	N	U	I	V	L	C	P	W	X	R	J	L	S	W	N	C	W
Y	U	O	L	G	A	R	Ç	O	M	A	E	Z	D	A	M	D	Q	M	V	R

Ao término da atividade, as palavras foram colocadas no quadro da sala de aula pela professora para visualização e leitura coletiva.

Ao longo de toda a atividade houve o intermédio da professora. Travaglia (2006)

afirma que o trabalho do professor, quando existe a opção do ensino por meio de atividades epilinguísticas, é de suma importância, pois cabe a ele conduzir o discurso dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, sem, contudo, rotular seus comentários em certo ou errado. Desse modo, é possível tornar consciente os processos epilinguísticos dos alunos, de modo a torná-los metalinguísticos. Assim, as atividades epilinguísticas garantem exatamente a base de sustentação para a realização de tal trabalho, pois tornam conscientes os elementos em uso, no seu aspecto funcional.

A última atividade consistiu na produção de um relato de experiência com base nas aulas em que foram trabalhados os aspectos culturais e históricos da imigração pomerana. Alguns trechos dos relatos produzidos estão transcritos a seguir:

“Eu valorizo muito a cultura pomerana, pois é a minha cultura, além de ser um povo muito trabalhador que merecem nosso respeito, a base histórica do nosso município” (F., 12 anos).

“Não podemos deixar que a língua morra, é preciso valorizar e conservar a língua pomerana cada vez mais” (M., 13 anos).

“Na família da minha mãe todos sabem falar pomerano. Desde os avós até os primos. Eu queria saber falar para seguir as tradições” (M., 12 anos).

“Devemos preservar a cultura pomerana, não podemos nos envergonhar de quem somos” (F., 12 anos).

“Todas as escolas deviam ensinar pomerano e as famílias também, pois é um orgulho saber que as pessoas falam a língua de imigração” (M., 13 anos).

“O que mais me chamou atenção foi o vídeo que mostrou que as escolas municipais têm aula de pomerano, mas as professoras disseram que os alunos maiores não se esforçam e isso é triste. Eu queria ter aula de pomerano” (M., 13 anos).

“Depois que os pomeranos chegaram aqui, eles construíram a cidade, são a base cultural. Por isso, é importante que valorizem a cultura do nosso município” (F., 12 anos).

Por meio dos relatos, percebemos a importância de oferecer atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ao lado da valorização de seu contexto cultural e social. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2004) quando afirma que grande parte dos recursos comunicativos que compõem o repertório dos educandos é adquirido espontaneamente no convívio social; mas, para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às

práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar.

Creemos que um dos objetivos do ensino de língua deve ser o de criar condições para que o educando possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage. Para tanto, o respeito à variedade linguística e à cultura dos alunos e da comunidade é essencial.

Em relação aos erros ortográficos dos 19 alunos bilíngues, na primeira versão do relato foram contabilizados 12 desvios. Após a correção realizada pela professora, os textos foram devolvidos aos estudantes para a reescrita e, ao final da segunda versão, foram encontrados somente 4 erros. No quadro a seguir elencamos os desvios encontrados na primeira e na segunda versão dos relatos dos alunos bilíngues.

Quadro 8 – Desvios ortográficos encontrados nos textos produzidos no mês de setembro – 2019

FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES: (primeira versão)		GRAFIA OFICIAL	FORMAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DISCENTES BILÍNGUES: (segunda versão)		GRAFIA OFICIAL
Nois		Nós	Estabilisaram		Estabilizaram
Morramos		Moramos	Esquicida		Esquecida
A queles		Aqueles	Deicharam		Deixaram
Tenque		Tem que	Passar		Passar
Comesão		Começam			
Utilizados		Utilizados			
Naviu		Navio			
Selebrava		Se lembrava			
Custumes		Costumes			
Tamben		Também			
Trajetória		Trajetória			
Covidados		Convidados			

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao observarmos o quadro acima, percebemos que houve poucos desvios ortográficos que se originaram das características estruturais da variedade do aprendiz (grupo G2C) – *nois, naviu, custumes* –, como também os que se enquadram no grupo G3A, referentes à sequenciação de palavras - *a queles* (aqueles), *tenque* (tem que) e *selebrava* (se lembrava).

Durante a aplicação das propostas de produções textuais, percebemos, pelas correções, que o número de desvios ortográficos motivados pelo bilinguismo português/pomerano diminuiu gradativamente. Além disso, por meio dos relatos escritos pelos educandos, notamos que houve uma sensibilização diante da importância da preservação/valorização da língua materna.

6.5 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PELOS PARES

Segundo Nassi-Calò (2015), a validação por pares é a avaliação de resultados de pesquisa ou propostas de projetos quanto à sua significância e originalidade, além da competência em sua condução. No meio acadêmico, essa revisão valida a qualidade, a confiabilidade, a integridade e a consistência das ações propostas e executadas. Convém destacar, portanto, a importância da validação dos pares para a possível aplicação de nossa sequência de atividades em outras turmas, pois nosso objetivo é disponibilizar um caderno com propostas de atividades pedagógicas destinadas ao professor de Língua Portuguesa que atue em comunidades bilíngues, a fim de que ele possa auxiliar seus alunos a perceberem e separarem os dois sistemas linguísticos que dominam, além de contribuir para o respeito e a valorização da cultura e da linguagem da comunidade escolar.

Convidamos quatro profissionais da educação de nossa escola para fazerem uma avaliação acerca de nossa sequência de atividades: uma professora de Língua Portuguesa (M. J. L.) e uma professora de História (R. F. R.) atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio; uma pedagoga (R. D.) e a gestora da escola (L.L.D.). No decorrer de nosso trabalho de pesquisa, as atividades propostas eram constantemente socializadas com essas quatro colegas. Elas nos acompanharam nas práticas e conversamos a respeito das dificuldades encontradas nesse processo.

Confiamos a elas, portanto, um olhar crítico sobre o trabalho proposto, agora então organizado em forma de Sequência de Atividades.

Dessa forma, apresentamos-lhes nossa proposta impressa, além das imagens e das produções textuais dos estudantes. Em seguida, pedimos-lhes que produzissem um relato com sua avaliação sobre os aspectos mais pertinentes da aplicabilidade da sequência de atividades.

A) PERTINÊNCIA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA SEQUÊNCIA PARA O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA COMUNIDADE SÃO SEBASTIÃO DE BELÉM, INTERIOR DE SANTA DE MARIA DE JETIBÁ

As colegas foram unânimes em afirmar a pertinência do projeto. Algumas das considerações são:

“[...] por meio do trabalho desenvolvido é possível ensinar língua portuguesa sem menosprezar a língua pomerana, pelo contrário, os alunos compreenderam a importância do passado histórico da comunidade” (M.J.L.);

“[...] vejo nessas atividades uma maneira de ensinar ortografia, propiciando o fortalecimento das identidades e o efetivo reconhecimento das raízes culturais do nosso município, para combatermos o preconceito linguístico” (R.F.R.);

“Considero a pesquisa muito pertinente porque permitiu que os estudantes percebessem como a língua materna deles é importante, divulgando uma riqueza cultural do município de Santa Maria de Jetibá, fazendo com que se respeitem as variedades linguísticas” (L. L. D.).

B) APLICABILIDADE DA SEQUÊNCIA A OUTRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Com relação à aplicabilidade, as participantes relatam que:

“É importante destacar que desvios ortográficos ocorrem em todas as séries do Ensino Fundamental II. Por esse motivo, as atividades desenvolvidas podem ser aplicadas em variadas turmas” (M.J.L.);

“Nossos discentes apresentam significativa dificuldade na escrita e na leitura. Desta forma, as atividades propostas podem sanar dificuldades que não foram consolidadas no processo de alfabetização. Podemos dizer que, para tais alunos, a consolidação desse processo ocorre ao longo do Ensino Fundamental II” (L.L.D.).

C) A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA PLURALIDADE LINGUÍSTICA DA COMUNIDADE PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Todas as colegas reconhecem a importância do conhecimento da realidade linguística da comunidade para o ensino da língua portuguesa. Duas das colegas destacam que:

“O reconhecimento das outras línguas faladas na comunidade auxilia na percepção e na análise das variedades linguísticas da língua portuguesa por todos os educandos” (R.D.).

“O estudo da pluralidade linguística tem a missão de ligar a aprendizagem e o respeito às diferenças vocabulares, fator importante para as aulas de Língua Portuguesa” (R.D.).

D) FATOR IDENTITÁRIO NO COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Para as profissionais, o projeto desenvolvido contribui significativamente no preconceito linguístico, destacamos dois trechos dos relatos:

“Esse conhecimento é uma forma bastante eficaz de combate ao preconceito” (R.F.R.);

“[...] somente conhecendo e regatando as nossas raízes culturais e linguísticas é possível vencer esse preconceito, transformando o descaso com as línguas minoritárias em orgulho e identidade sociocultural” (R.D.).

Quanto aos objetivos da nossa pesquisa, as quatro profissionais relataram que as atividades propostas relacionadas atendem a esses objetivos: a) contribuir com a prática de ensino de língua portuguesa em comunidades bilíngues; b) analisar a influência do sistema fonético-fonológico da língua pomerana nos textos em português escritos por nossos educandos; e c) buscar estratégias para auxiliá-los a vencer essas dificuldades. Em suma, pudemos observar a aprovação da sequência de atividades proposta para os fins desejados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho, é preciso lançar um olhar para trás e recuperar o processo ao qual nós e nossos alunos fomos submetidos, a fim de apontarmos nossos ganhos e também o que ainda precisa ser feito para que a educação intercultural e os desafios do trabalho com a ortografia de bilíngues avancem.

Esta pesquisa surgiu de nossa inquietação diante dos erros ortográficos presentes nos textos de nossos alunos do Ensino Fundamental II e da busca pela compreensão dos motivos que faziam com que esses desvios ainda ocorressem nessa fase de escolarização. Além disso, como descendente de pomeranos e moradora do município de Santa Maria de Jetibá, preocupava-nos o fato de essa língua ser alvo de preconceito por parte da escola e até mesmo de alguns de seus falantes, especialmente os mais jovens.

Dessa forma, com o objetivo de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, especialmente de ortografia, em comunidades bilíngues, identificamos e classificamos, de acordo com Oliveira (2005), os desvios constantes nas produções de textos dos discentes para, desse modo, elaborarmos uma proposta didática para sanar essas dificuldades. Assim, propusemos um roteiro de atividades de leitura, de escrita e de metacognição da língua para aplicação em sala de aula, levando em consideração o bilinguismo da maior parte de nossos alunos.

Portanto, nosso estudo se justificou por sua contribuição ao ensino de Língua Portuguesa em comunidades bilíngues, pois é urgente a implantação de uma educação intercultural nessas localidades, que considere as diferenças linguísticas e culturais dos alunos, bem como que lhes proporcionem um ensino significativo, tornando-se este um agente contra o preconceito linguístico que os estudantes e suas famílias vivenciam.

A pesquisa se desenvolveu em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da comunidade de São Sebastião do Belém, bilíngue em pomerano e português, localizada na zona rural do município de Santa Maria de Jetibá-ES, sendo que nossas análises e nossa proposta didática tiveram como referencial teórico a

Sociolinguística Educacional e a Epilinguística.

A partir da análise das produções de textos de nossos alunos, identificamos que certos desvios ortográficos resultavam da influência do sistema sonoro do pomerano. Nas produções escritas observamos principalmente a troca do fonema sonoro pelo seu correspondente surdo; a inserção de semivogais nas sílabas tônicas, formando ditongos decrescentes; e a escrita de 'r' em vez de 'rr' entre vogais. Essas ocorrências demonstram que os estudantes estão elaborando suas hipóteses de escrita tomando por base os sistemas sonoros que sabem, mas que ainda não conseguem separar totalmente.

Assim, acreditamos que é fundamental a intervenção do professor no desenvolvimento de mecanismos que auxiliem os educandos a superarem essas dificuldades. No entanto, o desafio é grande, pois sabemos que nessa fase de escolarização os alunos, devido à idade e à sua maturidade, já não estão abertos às metodologias tradicionais utilizadas nos anos iniciais de alfabetização.

Consideramos bastante significativa a aplicação de nossa proposta didática. No entanto, sabemos que todos os problemas ortográficos não serão resolvidos com ela. Isso acontecerá apenas com um trabalho frequente, em todas as séries, especialmente no Ensino Fundamental I. Além dos aspectos linguísticos, acreditamos que o trabalho desenvolvido com a temática social, voltado para a comunidade local, foi de extrema relevância, uma vez que nossos educandos puderam valorizar ainda mais a cultura e a língua pomerana.

Sabemos que são inúmeras as dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura e à escrita no Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio. Reconhecemos e partilhamos dos esforços por parte dos docentes e pesquisadores, na tentativa de ajudar a saná-las. Contudo, ressaltamos que a escola, e especialmente as aulas de Língua Portuguesa, precisam voltar-se a problemas mais básicos, como é o caso da ortografia. Também por meio dela se evidencia a influência do sistema fonético-fonológico de uma língua sobre o de outra e é na escola - talvez, somente nela -, que o aluno terá oportunidade de desenvolver os padrões ortográficos exigidos por situações monitoradas de uso da língua, levando-o a aperfeiçoar suas habilidades

de escrita em português.

Por fim, é preciso ressaltar que outros aspectos relacionados à aquisição da segunda língua, ao processo de leitura e escrita, à construção de um bom texto etc., tão importantes para e no ensino da língua portuguesa, não foram abordados por nós, por falta de tempo e por fugir aos objetivos centrais desta pesquisa. Estudos futuros que se voltem para o tema do bilinguismo, tão desafiador quanto apaixonante, são necessários e muito bem-vindos. Destacamos também que a nossa pesquisa deu origem a um produto educacional, um caderno de atividades epilinguísticas referentes a alguns grupos de desvios ortográficos, o qual está disponível para leitura, não obstante a necessidade de adequações para o seu uso em diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. **A constituição do corpus para um “atlas linguístico contatual das minorias alemãs na Bacia do Prata”**. São Paulo: Atlas, n.51, 2004.
- AUROUX, Sylvain (Org.) **Histoire des idées linguistiques**. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989.
- ANTIGA POMERANIA E A DISTRIBUIÇÃO DE SUAS CIDADES em mapa. Disponível em: <<http://www.pomeranos.com.br/files/arte7.jpg>>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.
- BAGNO, M. **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, (Tradução Paulo Bezerra), 2003.
- BEARDSMORE, H. **Bilingualism**; basic principles. Clevedon: Multilingual Matters, 172p., 1982.
- BENINCÁ, L. R. **Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngües de português e pomerano**. 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- BLANK, M. T. **Influências fonológicas na aquisição da escrita do português por crianças bilíngües (pomerano/português brasileiro)**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Chaps, 1933.
- BORTONE, M. E. CAVALCANTI, M. C. Comunicação interdialeto. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BREMENKAMP, E. S. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.** 2014. 293 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRIGHT, W. Sociolinguistics. In: **Proceeding of the UCLA Sociolinguistics Conference**, 1964. 3 ed. Mouton, the Hague, 1966.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CONTOS POPULARES POMERANOS. Folha pomerana Express, nº 98, 2015. Disponível em: <<http://folhapomeranaexpress.blogspot.com/2015/07/contos-populares-pomeranos.html>> Acesso em: 02 de ago. 2019.

CRYSTAL, D. **The Penguin Dictionary of Language.** Penguin: Universidade da Califórnia, 1999.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation tome, domaine notionnel.** Paris: Ophrys, 1999.

CUMMINS, Jim. Língua mãe das crianças bilíngües: por que é importante para a educação. Wendel Dantas (trad.). In: DANTAS, Wendel. **Bilingüismo.org**, 2004. Disponível em: <<http://www.bilinguismo.org/bilinguismo6.pdf>>. Acesso: 24 jan. 2019.

DE HEREDIA, C. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). **Multilingüismo.** Tradução de Celene M. Cruz et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 177-220.

DIVISÃO DA POMERÂNIA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL em mapa. Disponível em: <<http://www.pomeranos.com.br/files/arte8.jpg>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

DORNELAS, J. A. O. **Reescrita de textos: operações de linguagem no ensino fundamental.** 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** São Paulo: Cortez, v. 3., 5. ed., 2011.

FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolingüística.** Tradução de Maria da Glória Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Ed. Eldorado, [1959] 1974.

FISHMAN, J. A. **Sociologia del language.** Tradução de Ramón Sarmiento y Juan Carlos Moreno. Madrid: Catedra, 1979.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática.** São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino.** Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GROSJEAN, F. **Processing mixed languages: issues findings and models.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GROSJEAN, F. **A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals.** Nova York: Cambridge University Press, 1995.

HAMEL, R. E. **La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

HEYE, J. **Línguas em contato: considerações sobre bilinguismo e bilingüidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

HOUWER, A. **An introduction to bilingual development.** Canada: Multilingual Maters, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 53-54, p. 60-62, 1974.

LUCCHESI, D.; BAGNO, M. (Orgs.). **Norma linguística e realidade social.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACKEY, W. F. **The description of bilingualism**. Mouton: The Hague, 1968.
- MACNAMARA, J. **The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview**. Journal of Social Issues 23: 59 – 77, 1966.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- NASSI-CALÓ, Lilian. Avaliação por pares: modalidades, prós e contras. **SciELO em Perspectivas**, 2015. Disponível em: <http://blog.scielo.org/blog/2015/03/27/avaliacao-por-pares-modalidades-pros-e-contras>. Acesso em: 07 mar. 2018.
- OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- PERES, E. O. **Contato entre línguas: subsídios linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa para bilíngues em português e espanhol**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1999.
- POPLACK, S. **Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: toward a typology of code-switching**. *Linguistics*, n.18, p.561-618, 1980.
- PONSO, L. C. **A variação do português em contato com o italiano na comunidade bilíngue de São Marcos**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- POPLACK, S., SANKOFF, D. Borrowing: the synchrony of integration. **Linguistics**, n.22, p.99-135, 1984.
- POPLACK, S., SANKOFF, D. Code-switching. **Sociolinguistics**. Berlim/New York, v.2, p.1174-1180, 1988.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de letras - Associação de leitura do Brasil, 2007.
- POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C. PALACIOS, J. e MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. **Artmed**, Porto Alegre, p. 176-197, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. Disponível em: <<http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

RÖLKE, H. **Descobrimo Raízes**: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES (Secretaria de produção e difusão cultural), 1996.

SANKOFF, G. In: TRUDGILL, P; et al (orgs.). **Handbook of sociolinguistics**. Oxford: Basil Blackwell, 2001.

SANTA MARIA DE JETIBÁ em mapa. Disponível em: <<http://www.mapasapp.com/brasil/espírito-santo/santa-maria-de-jetiba-es>> Acesso em: 18 out. 2018.

SANTOS, E. **Certo ou errado?**: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS, L. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, Curitiba, 2005.

SAUNDERS, G. **Bilingual children**: Guidance for the family. Clevedon: Multilingual matters, 1988.

SCHAEFFER, S. C. B. **Descrição fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo**. 2012. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SCHIFFMAN, H. F. **Diglossia as a sociolinguistic situation**. London: Basil Blackwell, 1997.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, F. B. **A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná**. 2017. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TRESSMANN, I. **Da sala de estar à sala de baile**: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo. 2005. Dissertação (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TRUDGILL, P. **Introducing language and society**. London: Penguin English, 1992.
VISTA PARCIAL DA COMUNIDADE DE SÃO SEBASTIÃO DE BELÉM. Fonte:
mapasapp.com/brasil/espírito-santo/santa-maria-de-jetiba-es. Acesso em: 18 out.
2018.

WEINREICH, U. **Languages in contact: findings and problems**. With a preface by
André Martinet. 7th ed. Paris: Mouton & Co., 1970.

ZIMMER, M; FINGER, I.; SCHERER, L. **Do bilinguismo ao multilinguismo:**
intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. São Paulo: Revel, 2008.

ANEXO A – QUADRO DE FONEMAS CONSONANTAIS E VOCÁLICOS DO
PORTUGUÊS BRASILEIRO

Símbolo	Classificação do segmento consonantal	Exemplo ortográfico	Transcrição fonética
p	Oclusiva bilabial desvozeada	p ata	[ˈpatɐ]
b	Oclusiva bilabial vozeada	b ala	[ˈbalɐ]
t	Oclusiva alveolar desvozeada	t apa	[ˈtapɐ]
d	Oclusiva alveolar vozeada	d ata	[ˈdatɐ]
k	Oclusiva velar desvozeada	k apa	[ˈkapɐ]
g	Oclusiva velar vozeada	g ata	[ˈgatɐ]
tʃ	Africada alveopalatal desvozeada	t ia	[ˈtʃiɐ]
dʒ	Africada alveopalatal vozeada	d ia	[ˈdʒiɐ]
f	Fricativa labiodental desvozeada	f aca	[ˈfakɐ]
v	Fricativa labiodental vozeada	v aca	[ˈvakɐ]
s	Fricativa alveolar desvozeada	s ala ç aça	[ˈsalɐ] [ˈkase]
z	Fricativa alveolar vozeada	Z apata ç asa	[ˈzapate] [ˈkaze]
ʃ	Fricativa alveopalatal desvozeada	ç á ç acha	[ʃa] [ˈaʃɐ]
ʒ	Fricativa alveopalatal vozeada	ç á ç aha	[ʒa] [ˈaʒɐ]
x	Fricativa velar desvozeada	x ata	[ˈxatɐ]
ɣ	Fricativa velar vozeada	g arga	[ˈkaɣɐ]
h	Fricativa glotal desvozeada	h ata	[ˈhatɐ]
ɦ	Fricativa glotal vozeada	h arga	[ˈkaɦɐ]
m	Nasal bilabial vozeada	m ala	[ˈmalɐ]
n	Nasal alveolar vozeada	n ada	[ˈnadɐ]
ɲ ou ɣ̃	Nasal palatal vozeada	ɲ ha	[ˈbãɲɐ] [ˈbãɣ̃ɐ]
r	Tepe alveolar vozeado	r ara r ata	[ˈkarɐ] [ˈpratɐ]
ʀ	Vibrante alveolar vozeada	r ara	[ˈʀatɐ]
	Retroflexa alveolar vozeada	r ar	[maɻ]
l	Lateral alveolar vozeada	l ata l ana	[ˈlatɐ] [ˈplanɐ]
ɮ	Lateral alveolar vozeada velarizada	ɮ al ɮ alta	[saɮ] [ˈsaɮ tɐ]
ʎ ou ʝ	Lateral palatal vozeada	ɲ ha	[ˈmaʎɐ] ou [ˈmaʝɐ]

Fonte: SILVA (2003)

ANEXO B – QUADRO DAS VOGAIS TÔNICAS ORAIS DO PORTUGUÊS

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred	não-arred	Arred	não-arred	Arred	não-arred
Alta		i				u
Média-alta		e				o
Média-baixa		ɛ				ɔ
Baixa				a		

Fonte: SILVA (2003)

ANEXO C – QUADRO DAS VOGAIS NASAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred	não-arred	Arred	não-arred	Arred	não-arred
Alta		ĩ				ũ
Média		ẽ				õ
Baixa				ã		

Fonte: SILVA (2003)

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL



QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Este questionário é imprescindível para sua participação na pesquisa “As interferências dos aspectos fonético-fonológicos do pomerano na língua portuguesa”. Por isso, é importante que você responda a verdade em todas as questões propostas e que, ao terminar, o entregue à professora.

Obs.: Em cada questão, marque a(s) resposta(s) mais adequada(s) à sua situação, ou seja, aquela que melhor corresponda às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. Os dados serão tratados estatisticamente, de modo a garantir absoluto sigilo a respeito das informações individuais prestadas.

1- Sua família tem ascendência pomerana?

() Sim

() Não

2- Você fala/entende pomerano?

() Muito

() Razoavelmente

() Pouco

() Não falo

() Entendo muito

() Entendo razoavelmente

() Entendo pouco

() Não entendo.

3- Quem em sua família fala pomerano? Pode marcar mais de uma opção:

() Avós - Quais:

() Pai

() Mãe

() Irmãos - Quantos e quem:

- () Tios - Quantos e quem:
- () Primos - Quantos e quem:
- () Outros:

4- Em que língua vocês falam em casa, na maior parte do tempo?

- () pomerano
- () português
- () pomerano e português
- () Outra: qual?

5- O que você acha da língua pomerana ou da outra língua falada em sua casa?

.....

6- O que você acha de quem fala pomerano ou a outra língua falada em sua casa?

.....

.....

7- Com quem você mora atualmente?

- a) Com meus pais.
- b) Somente com minha mãe.
- c) Somente com meu pai.
- d) Com outros parentes (avós, irmãos, tios, etc.).
- e) Com amigos ou de favor.

8- Quantos membros da sua família moram com você?

- a) Um.
- b) Dois.
- c) Três.
- d) Quatro.
- e) Cinco ou mais.

9- Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

- a) Ensino Fundamental completo (1° ao 9° ano).
- b) Ensino Fundamental incompleto.
- c) Ensino Médio completo.
- d) Ensino Médio incompleto.

- e) Ensino Superior incompleto. Qual curso?

- f) Ensino Superior completo. Qual curso?

- g) Pós-Graduação.
- h) Não estudou.

10- Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

- a) Ensino Fundamental completo (1° ao 9° ano).
- b) Ensino Fundamental incompleto.
- c) Ensino Médio completo.
- d) Ensino Médio incompleto.
- e) Ensino Superior incompleto. Qual curso? _____
- f) Ensino Superior completo. Qual curso?

- g) Pós-Graduação.
- h) Não estudou.

11- Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- a) Até um salário mínimo (R\$ 957,00)
- b) Até 3 salários mínimos (até R\$ 2.871,00).
- c) De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.871,00 a R\$ 4.785,00).
- d) De 5 a 8 salários mínimos (de R\$ 4.785,00 a R\$ 7. 656,00).
- e) De 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 7. 656,00 a R\$ 9.570,00).

12 - Que atividade(s) você costuma realizar como lazer? Pode marcar mais de uma opção.

- a) Festas e bailes.
- b) Assistir à televisão.
- c) Ir à igreja.
- d) Ler.
- e) Praticar esporte(s). Qual(is)? _____
- f) Outra(s). Qual(is)? _____

13- Tem acesso à internet em casa?

Sim.

Não.

14- Tem acesso à internet pelo celular?

Sim.

Não.

15- Participa de qual(is) rede(s) social(is) pela internet?

Facebook

Instagram

WhatsApp

Tumblr

Twitter

16- Em que tipo de localidade você mora?

a) Zona rural.

b) Zona urbana.

17- Você ajuda seus pais em alguma tarefa?

Sim

Não

17-a – Se você respondeu que sim, à pergunta anterior, diga em qual(is) atividade(s) você colabora:

a) Na agricultura

b) Nas tarefas do lar

c) Nas granjas

d) Na feira semanal

e) Ajudo, mas em outras tarefas.

Qual(is)?

18- Quais dos itens abaixo há em sua casa?

		Quantidade
<input type="checkbox"/>	TV	
<input type="checkbox"/>	Rádio	
<input type="checkbox"/>	Microcomputador	
<input type="checkbox"/>	Máquina de lavar roupa / Tanquinho	
<input type="checkbox"/>	Geladeira	
<input type="checkbox"/>	Automóvel	
<input type="checkbox"/>	Motocicleta	
<input type="checkbox"/>	Caminhão	
<input type="checkbox"/>	Trator	
<input type="checkbox"/>	Telefone celular	
<input type="checkbox"/>	TV por assinatura	
<input type="checkbox"/>	Empregados/meeiros que trabalham na lavoura	

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, de número de CPF _____, responsável pela(o) aluna(o) _____, matrícula _____ do curso de _____ do ____ ano autorizo a sua participação na pesquisa “As interferências dos aspectos fonético-fonológicos do pomerano na língua portuguesa” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Francislaine Cordeiro Holz que será realizada na referida escola.

- Entendo que, neste estudo, a(o) aluna(o) irá realizar atividades dentro da escola com o objetivo de fornecer dados de análise sobre as dificuldades de alunas(os) quanto à escrita influenciados pelos aspectos fonéticos fonológicos da língua pomerana. Sei também que por meio da análise desses dados serão propostas atividades interventivas que auxiliem os professores na tarefa de ensinar a leitura e compreensão de textos;
- Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail <ética.pesquisa@ifes.edu.br> ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora pelo telefone (27) 99805-4566.
- Fica claro para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Santa Maria de Jetibá, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) para participar da pesquisa “As interferências dos aspectos fonéticos fonológicos do pomerano na Língua Portuguesa” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Francislaine Cordeiro Holz. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, questionários e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar, estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar atividades interventivas para o Ensino Fundamental, de modo a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa para alunos bilíngues. Após a finalização de tal material, ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória, além de pesquisadores de dentro e de fora do Espírito Santo.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino, pelo telefone (27) 99805-4566.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, _____, fui informada(o) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada por isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Santa Maria de Jetibá, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética do Instituto Federal do Espírito Santo, apresento-lhe o projeto de pesquisa que será realizado nesta escola, intitulado “As interferências dos aspectos fonético-fonológicos do pomerano na língua portuguesa” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Francislaine Cordeiro Holz.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar as interferências da língua pomerana na língua portuguesa quanto à escrita. Para tanto, será aplicado um questionário e também algumas produções textuais. Após a aplicação e análise dos dados, serão elaboradas atividades interventivas que auxiliem os professores na tarefa de sanar as dificuldades ortográficas de alunos bilíngues. Informo ainda que a pesquisa será desenvolvida na turma do 6º ano V02 da referida escola.

Esclareço que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos, quanto à participação das(os) alunas(os) na da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Destaco que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para as(os) alunas(os), para a escola e para a sociedade, e garanto que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da(o) aluna(o).

Se estiver de acordo com o que foi exposto acima, assine o presente termo.

Santa Maria de Jetibá, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do diretor