

As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções lingüísticas

Maria Nilse Schneider

This article discusses linguistic attitudes and conceptions (beliefs and prejudices) of 20 teachers regarding the ‘German accent’ ((de)voicing of consonants and neutralization of the vibrant) and their implications in their social practices in school lessons, in three German-Portuguese bilingual communities in Rio Grande do Sul. To conclude with, a reflection about how teachers’ conceptions relate to the treatment they dispense to linguistic traces in face to face interactions. The present investigation is inserted in the Interactional Sociolinguistics and in the Sociolinguistics field, specifically in linguistic variation and bilingual studies, and it is especially rooted in linguistic attitudes and conceptions. This research matches instruments and analytical categories of both quantitative and qualitative approaches, examining both teachers’ practices and their linguistic attitudes and conceptions. The results point to educational and identity conflicts which are reflected in speakers’ attitudes of solidarity or linguistic differentiation regarding the use and rating of linguistic variation, as well as in the treatment dispensed to the linguistic features of these communities.

Keywords: linguistic variation and identity; linguistic attitudes; bilingualism; social interaction.

1 Introdução

De acordo com a tradição da área de estudos da **Sociolingüística**, a variação lingüística não pode ser explicada apenas através de fatores sociais e situacionais; devem-se incluir as normas, os valores e os modelos de prestígio na comunidade,¹ os quais podem ser descobertos através do estudo de suas atitudes lingüísticas. Os estudos de atitudes lingüísticas partem da dimensão sociocultural e dos determinantes socioestruturais e socioeconômicos, bem como das forças sociais e políticas que vigoram numa nação,² para desvelar os significados sociais subjacentes ao uso e à avaliação social dos traços de fala e das diferentes variedades lingüísticas das diferentes comunidades de fala, grupos sociais ou indivíduos. Uma comunidade de fala possui densidade de comunicação interna relativamente alta e características lingüísticas e normas de conduta compartilhadas, ou seja, atitudes sobre o uso da língua e normas sobre a direção da variação estilística e avaliações sociais sobre as variáveis lingüísticas em comum.³

Para Giles, Ryan e Sebastian as **atitudes lingüísticas** constituem “qualquer

Doutora em Letras e professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Avenida Bento Gonçalves, 9.500 - Cep, 91540-000 – Bairro Agronomia – Porto Alegre – RS. Fax: 55 51 33087303; Tel: 55 51 33086691; e-mail: maria.schneider@ufrgs.br

indicador cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas em direção a diferentes variedades lingüísticas ou de seus falantes”.⁴ Diferentemente desses autores, entendemos que os processos avaliativos em direção à língua e seus falantes são interdependentes. Assim, definimos atitudes lingüísticas como qualquer indicador cognitivo, afetivo, ou comportamental de reações avaliativas em direção aos traços de fala, às variedades lingüísticas e aos seus falantes. Além disso, entendemos que as atitudes lingüísticas são aprendidas e socialmente construídas e, portanto, dinâmicas, mutáveis e, muitas vezes, encobertas e contraditórias.⁵ As atitudes lingüísticas refletem as nossas crenças culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de valores acordado pelos membros da sociedade e/ou de grupos sociais, como podemos observar no diferenciado *status* social e jurídico, conferido às línguas alóctones e às diferentes variedades do português brasileiro. A despeito da intensa diversidade lingüística brasileira, as características das diferentes variedades de português de contato e as próprias línguas dos imigrantes e seus falantes, muitas vezes, tornam-se alvo de preconceitos lingüísticos. Estes se corporificam nas atitudes e concepções lingüísticas e refletem a discriminação econômica e exclusão social dos indivíduos. Assim sendo, para desconstruir os preconceitos lingüísticos e combater a discriminação e exclusão social subjacente a diversas atitudes e concepções lingüísticas, primeiramente, é preciso descortiná-las e trazê-las à superfície, o que faremos na seção 5.

2 As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante

De acordo com Weinreich,⁶ a “interferência fônica” ocorre quando um bilingüe identifica um fonema do sistema secundário (L2) com um fonema do sistema primário (L1) e o reproduz segundo as regras deste sistema, isto é, o bilingüe transfere sons do sistema da L1 para o da L2. Trata-se, portanto, da forma como o falante percebe e produz os sons. Em comunidades bilingües (alemão e português), o estereótipo mais freqüente em relação ao contato do português com o alemão refere-se à (des)sonorização das oclusivas [b, d, g] ↔ [p, t, k] e das fricativas [ʃ] ↔ [ʒ], sobretudo em posição pré-vocálica. A este fenômeno acrescenta-se o estereótipo da neutralização do [r] forte no início do vocábulo, em posição intervocálica e em início de sílaba precedida por consoante.⁷ No Rio Grande do Sul, a neutralização da vibrante constitui um traço característico do português de contato com o alemão e do português de contato com o italiano.⁸

A atitude do falante em relação ao fonema emprestado normalmente é associada ao *status* da variedade lingüística, sendo que a variedade de menor prestígio, muitas vezes, é usada para obter efeitos cômicos. Tais atitudes influenciam o tratamento e o desaparecimento dos diferentes traços de uma comunidade de fala, conforme mostraremos na seção 5. A transferência fonêmica, portanto, pode tanto promover o prestígio quanto a estigmatização de uma variedade lingüística e de seus falantes. De um modo geral, o tratamento conferido às trocas fonêmicas (advindas da variedade dialetal de uma comunidade de fala) está calcado no princípio da correção, ou elas são ignoradas. Ambas as atitudes são problemáticas, pois tratá-las apenas como “erros de interferências”, que devem ser eliminados, significa desrespeitar a identidade do aluno, e ignorá-las, muitas vezes, significa condená-lo a carregar o estigma da variedade de menor prestígio em âmbito nacional, pelo qual deverá responder social e, mais tarde, também profissionalmente. Diante disso, sugerimos que, frente à realização de uma regra não-padrão pelo aluno, o professor identifique

a diferença e conscientize o aluno sobre essa diferença para que ele possa começar a modular seu próprio estilo. Contudo, essa conscientização deverá ocorrer sem interrupções inoportunas e sem expor a face do aluno.

Nas comunidades deste estudo, a transferência de diversas regras fonológicas do *Hunsrückisch* (doravante HR) para o português pela 1ª e 2ª gerações, em maior ou menor grau, está cristalizada no repertório lingüístico, sobretudo de sua população adulta. Segundo diversos depoimentos de professores, as crianças que vivem com os avós e as das escolas B e C (inseridas em áreas rurais), onde quase 100% dos alunos têm um bom domínio do HR, as trocas fonêmicas são mais freqüentes. Os “erros” que cometem na produção oral são sistemáticos e, em certa medida, previsíveis quando as características dessa variedade são conhecidas. Partindo de uma perspectiva sociolingüística e de uma pedagogia culturalmente sensível⁹ às identidades e aos saberes dos professores e alunos destas comunidades, tais trocas fonêmicas não devem ser vistas apenas como “erros de interferências”, mas sim, como traços de sua identidade teuto-brasileira que deve ser respeitada.

3 As comunidades, as escolas e os participantes deste estudo

Este estudo foi realizado em três escolas municipais de Tupandí (sede). Este município dista cerca de 90 km de Porto Alegre e sua extensão geográfica é de 61,64 km², que são divididos entre a sede e oito pequenas comunidades rurais. De acordo com o censo do IBGE em 2006, este município tem 3.426 habitantes,¹⁰ dos quais 80% moram em zona rural, sendo que a maioria está concentrada nas comunidades deste estudo: Tupandí (A), Morro da Manteiga (*Butterberich*) (B) e Linha Júlio de Castilhos (*Badensetool*) (C). Estas comunidades foram fundadas por imigrantes alemães católicos que logo construíram toda a infra-estrutura e abraçaram o desafio pedagógico de ensinar e educar suas crianças. Os primeiros imigrantes alemães chegaram a Salvador (atualmente Tupandí) em 1856, e, em 1866, construíram a sua primeira escola-capela, assim como nas comunidades B e C, respectivamente, em 1892 e 1877. Até 1939 (quando da proibição do alemão nestas comunidades), a principal língua em sua educação era o alemão, principalmente, devido à falta de professores de português nas pequenas comunidades rurais na época. Finalmente, em 2006 (após 150 anos), Tupandí recebeu o certificado de ‘Município Alfabetizado’, ao atingir a meta estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU): 98% de sua população é alfabetizada.¹¹

De acordo com o ‘Livro Tombo da Igreja Matriz’, a população de Tupandí provém das regiões de Mosela e *Hunsrück* da Alemanha. A variedade *Hunsrückisch* (HR) mais comum em Tupandí é o ‘*deutsch* moselano’ que, entre outros traços, em geral, é caracterizado por ‘*dat*’ e ‘*wat*’ (isto/o quê) em oposição à ‘*das*’ e ‘*wag*’ da variedade ‘*deutsch* renano’. A prefeitura de Tupandí estima que em torno de 95% de seus moradores e 98% das demais oito pequenas comunidades rurais do município são descendentes de imigrantes alemães. Trata-se, portanto, de pequenas comunidades rurais (primeiramente monolíngües em alemão e atualmente bilingües em alemão e português) com um alto grau de contato lingüístico, sobretudo em Tupandí, onde “hoje já se fala metade português e metade alemão” (Diário de campo: Neusa,¹² 09.11.2004).

Este estudo conta com **participantes** diretos (20 professores da Pré-escola até a 4ª série, dos quais 19 são bilingües em alemão e português, e seus 312 alunos) e com

228 participantes indiretos, pois as informações sobre eles foram obtidas através desses professores.

4 Metodologia

Para dar conta de nossos diferentes tipos de pergunta combinamos instrumentos (uma ficha sociolinguística, um questionário, 19 entrevistas individuais e observações e gravações de aulas em áudio e vídeo) e categorias de análise das abordagens normativa, metacognitiva e contextual. Esta combinação metodológica possibilitou uma descrição e análise quantitativa e qualitativa e permitiu investigar as atitudes e concepções linguísticas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem,¹³ e, além disso, permitiu acessar as interações professor-aluno e as experiências dos professores e suas reflexões e interpretações sobre as mesmas, bem como o contexto social e o modo como esse contexto molda as suas experiências. Na transcrição e análise dos excertos de interação (transcritos e analisados em nosso estudo de doutorado) utilizamos o sistema Gail Jefferson de transcrição e a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica.¹⁴

5 Discussão dos resultados

Nesta seção, discutiremos as atitudes e concepções linguísticas de 20 professores em relação às (des)sonorizações e à neutralização da vibrante, bem como o seu tratamento e os principais fatores que contribuíram para a sua solidificação no repertório linguístico nestas comunidades. Na discussão responderemos às perguntas: Qual é a visão dos professores sobre a origem e a frequência das (des)sonorizações e da neutralização da vibrante? Como os professores avaliam esses traços de fala? Como “erros” e “interferências” que devem ser eliminados e/ou como traços da identidade teuto-brasileira de seus alunos, cuja expressão deve ser respeitada? De que modo as suas concepções sobre esses traços se refletem em seu tratamento?

5.1 As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas

Ao analisar as gravações das entrevistas, as interações em aula e nossas anotações sobre a produção oral dos membros destas comunidades constatamos uma alta frequência das (des)sonorizações e da neutralização da vibrante, sobretudo na fala dos membros da 3ª e 4ª gerações. A história educacional e as competências linguísticas na dimensão diageracional destas comunidades sugerem que esses traços de fala advêm do contato inter e intralingual entre o alemão padrão e, sobretudo entre o português e o *continuum* dialetal do HR, e que à sua solidificação em seu repertório linguístico subjazem entre outros fatores: 1) a **falta de acesso ao aprendizado formal de português** pela 1ª e 2ª gerações e pela grande maioria da 3ª geração de imigrantes e descendentes de alemães; 2) a **falta de acesso aos meios de comunicação em português** (rádio, jornais e revistas) até a década de 40 pela maioria dos membros dessas gerações e 3) a **homogeneidade étnica** que, até o final da década de 80, fortaleceu a redes de comunicação em HR e sua alternância com o português e favoreceu as influências e transferências interlinguais.

Porém, freqüentemente essas influências e transferências interlinguais são percebidas apenas como “erros” oriundos da língua alemã e que devem ser superados. Entre os 20 professores, 18 (90%) referiram que há diferenças entre a produção oral dos alunos falantes e não-falantes de alemão, e diversos teceram comentários sobre a influência, supostamente negativa, da língua alemã no aprendizado do português como, por exemplo: “Eu percebo maiores dificuldades por parte dos que falam só alemão em casa e eles trocam mais letras como j/ch, g/c, t/d e p/b, tanto na pronúncia como na escrita” (Questionário: Lara, 10.12.2004); “A incidência desses erros sempre é maior nos alunos que falam a língua alemã em casa” (Entrevista com Leila, 20.12.2004, fita cassete 7).

Os comentários de 11 (55%) professores desvelam juízos de valor que apontam para a crença suscitada pelo Estado Novo que, sob o pretexto da nacionalização do ensino, apregoava que “falar alemão dificultava o aprendizado de português”, pois, segundo os seus comentários, os alunos que costumam falar alemão em casa: “pronunciam com um pouco mais de dificuldade certas palavras ou ‘puxam’ mais” (Sheila); “apresentam dificuldades na pronúncia de certas palavras, puxam” (Rose); “muitas vezes misturam palavras em alemão, quando não sabem determinada palavra em português” (Rita); “têm sotaque alemão no português” (Leila); “apresentam um sotaque onde trocam os sons das letras como, por exemplo: p por b, d por t, r por rr, etc.” (Ane); “muitas vezes têm problemas na organização das frases e na articulação das palavras” (Liane e Mara); “fazem erros de interferência do alemão” (Sueli); “as crianças que moram junto com os avós trocam mais letras que as outras” (Lisa). Lisa acrescenta que as (des)sonorizações / b, d / ↔ / p, t / constituem as trocas mais comuns e mais difíceis de serem superadas pelas crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na 1ª série. Já Nena afirma que o HR “não interfere no aprendizado do português, mas sim, na fala do alemão padrão, pois eles costumam usar palavras do dialeto”.

Em contrapartida, para Jaci, os alunos “não-falantes de alemão, com certeza, têm menos dificuldades no português”, e, segundo alguns professores, eles: “conseguem articular melhor as palavras” (Mara); “sabem se expressar melhor e utilizam palavras mais difíceis” (Lisa); “pronunciam as palavras com bem mais facilidade e segurança do que os que falam alemão, principalmente quando se encontram as letras p/b, t/d, r/rr e j/ch” (Meire) e “se expressam melhor e têm vocabulário mais amplo” (Nora).

Em relação aos próprios traços de fala, 12 professores relataram que têm uma certa “dificuldade” na pronúncia e na escrita de algumas consoantes e que também cometem algumas “trocas de letras”, sendo que as mais citadas foram: r/rr, p/b, t/d e j/ch. Neusa acrescentou que “[...] sempre procur[a] ter um dicionário co[n]sigo porque te[m] muita dificuldade em diferenciar o uso de r/rr, p/b e ss/s” (Entrevista com Neusa, 22.12.2004, fita cassete 6). Alguns professores também referiram ter “uma certa dificuldade” em diferenciar o “R-forte” do “r-fraco” como ilustra o comentário escrito por Lisa:

Essas trocas, nem eu sei, e nem noto na fala das crianças. Noto apenas na fala de pessoas de outro lugar (geralmente brasileiros ou da cidade) que é diferente. Para mim, todas as palavras com [r], tanto no início, como no meio ou no final devem ser pronunciadas com o som de [r], *ere* mesmo (Questionário: Lisa, 25.11.2004, grifo nosso).

Na entrevista solicitamos para que Lisa explicasse um pouco mais a produção dos ‘erres’, o que desencadeou o seguinte diálogo:

Excerto (1)

- 42 Pesq.: Ah, a questão em relação à produção dos **e[h]es**, aqui você coloca
43 uma explicação que eu gostaria que você, ã::h me explicasse um
44 pouquinho mais.
- 45 Lisa: Ah, a questão dos **e[r]es** é, é que é assim, ãh isso até na faculdade nós
46 tivemos uma professora, e ela comentou essa questão dos **e[r]es** né?
47 E só que pra nós e, principalmente pra mim, eu não vejo diferença,
→ 48 é **e[r]e**, todas elas eu falo **quad[r]o, ca[r]o, é tudo e[r]e [...]**. Eu noto
49 apenas quando eu falo com pessoas que não falam alemão ou que não
50 são daqui, por exemplo, pessoas de fora, quando a gente sai né?
→ 51 Elas falam muitas vezes palavras tipo assim: o **mu[h]o** aí, uma
52 coisa assim né, uma coisa diferente.
- 53 Pesq.: Hum hum.
- 54 Lisa: O **e[r]e** parece diferente, mas aqui pra mim, eu não noto, não saberia
55 nem direto explicar quando é mais forte. Chamou atenção [a
56 pergunta no questionário], só aí eu me toquei, de que eu também
57 falo diferente e aí observei que as pesoas falam assim.
- 58 Pesq.: Hum hum. As pessoas aqui da comunidade?
- 59 Lisa: Aqui da comunidade. Eu pelo menos não noto diferença, os **e[r]es**
60 são tudo **e[r]es** pra mim é **quad[r]o, ca[r]o, mu[r]o**, não tem essa
61 diferença e notó também nas crianças. É uma coisa assim que, as
62 crianças também têm né? Elas também trazem quando elas falam e
63 quando elas lêem, e até fica difícil pra mim explicar isso, passar
64 pras crianças, porque é uma coisa que, pra mim é tudo igual.

(Excerto da entrevista com Lisa, 9.12.2004, fita cassete 1).

Esse excerto corrobora o resultado referente à alta frequência da neutralização da vibrante na tabela 1 (subseção 5.2), pois Lisa pronuncia quatro vezes um [r] fraco, ou seja, um tepe [r], em vez de [r] forte (linhas 45 e 48). Esta neutralização também se reflete em sua escrita, conforme mostra seu comentário descrito acima. Já, nas linhas 46, 54, 59 e 60, ela pronuncia quatro vezes um [r] forte, isto é, uma vibrante, possivelmente, porque se refere à explicação de sua professora, e/ou porque tenta acomodar sua fala à sua interlocutora,¹⁵ que pronunciou uma fricativa glotal em sua pergunta na linha 42, uma vez que Lisa pronuncia um [r] fraco, ou seja, um tepe [r], em todos os seus exemplos na linha 60. Além disso, durante as conversas informais, em geral, Lisa não estabelece o contraste fonêmico que existe entre o [r] forte e [r] fraco em português e pronuncia o [r] forte como tepe [r] - um comportamento muito comum nestas comunidades. Nas linhas 51 e 52, o exemplo de Lisa confirma a sua “dificuldade” em estabelecer este contraste fonêmico ao pronunciar uma fricativa glotal para imitar a pronúncia das “pessoas de fora” que falam “o mu[h]o [...] uma coisa diferente”, o que é muito raro em sua fala e na dos membros destas comunidades.

Estudos anteriores também constatam a neutralização da vibrante em comunidades em que há contato com a língua alemã¹⁶ e a língua italiana. Neste caso, segundo Margotti, ela reside nos dialetos italianos trazidos do Norte da Itália, nos quais só existe a vibrante simples, o que faz com que os falantes dessas áreas “tenham dificuldade de estabelecer a oposição que existe em português, substituindo o [r] forte (vibrante ou fricativo) por um [r] fraco (tepe ou aproximante)”.¹⁷

Entre os 20 professores, 14 (70%) referiram que as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante constituem “erros” muito mais comuns na fala dos alunos falantes de alemão e dos membros da 3ª e 4ª gerações de suas comunidades. Para Tália, tais “trocas de letras” constituem um desafio a ser abraçado pelo “professor [que] deve ficar sempre atento à escrita e à fala da criança e orientá-la para que esses erros, ou essa escrita e fala diferente não se internalizem, pois pela [sua] experiência, os erros internalizados nos acompanham a vida inteira” (Tália). Aqui e em vários outros comentários, Tália se mostra preocupada com a compreensão e expressão correta do português por parte das crianças, para que elas não passem pela discriminação lingüística a que ela foi exposta, enquanto criança e adolescente (descrita em nosso estudo de doutorado).¹⁸ Contudo, neste comentário, ela parece esquecer que esses traços de fala constituem um meio pelo qual seus alunos indexam aspectos de sua identidade teuto-brasileira ao seu repertório lingüístico e que eles já foram internalizados.

Finalmente, os comentários de 10 (50%) professores refletem uma visão plurilingüe e o reconhecimento da capacidade humana para o multilingüismo precoce, quando afirmam que: “a criança tem condições de aprender mais de uma língua” (Nora); “o convívio com os colegas, principalmente com os que só falam português, contribui para o aprendizado do português” (Sheila); “é um aprendizado a mais que as crianças têm” (Nara, Neusa e Leila); “muitos falavam só o alemão, quando ingressaram na escola, e aprenderam bem o português” (Dana). Além disso, Nara, Nena e Neusa acrescentaram que a aprendizagem depende muito da capacidade e do interesse de cada aluno e de uma boa alfabetização que o leve a ler muito. Todavia, apenas Leila, Lori, Lisa e Mara destacaram os **benefícios sociais e cognitivos** do bilingüismo societal quando afirmam que “**falar alemão favorece o aprendizado de uma segunda língua** [e que] é natural cometer erros na aprendizagem” (Leila e Lori); já Lisa e Mara acrescentaram que “apesar da troca de letras, aprender a falar alemão, mesmo que dialetal, trará benefícios aos alunos” (Lisa) e que os alunos falantes de alemão “podem ter uma comunicação total” (Mara), o que, nestas comunidades de fala, significa ter um razoável domínio de ambas as línguas (HR e português). Contudo, a consciência sociolingüística desses professores acerca da capacidade humana para o multilingüismo precoce e de seu valor simbólico e prático, muitas vezes, não se reflete em suas práticas sociais, uma vez que, dessas dez professoras, apenas Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália incentivam o uso de alemão em aula, e as demais falam alemão apenas para dar alguma explicação semântica e para chamar atenção da turma ou de algum aluno em particular.

Resumindo, 14 (70%) professores ligaram as “trocas de letras” (um fenômeno natural na aprendizagem) ao fato de os alunos falarem comumente alemão em casa, o que reflete as suas preocupações injustificadas em relação às supostas “dificuldades” freqüentemente atribuídas a crianças bilingües.¹⁹ A maioria das crenças pertinentes às “trocas de letras” aponta para o uso de um paradigma monolingüe e purista e, possivelmente, estão baseadas em sua percepção de que se trata de “interferências” de uma variedade estigmatizada, sobretudo no cenário escolar e entre os membros da 4ª e 5ª gerações. A interação desses fatores levou diversos professores a ver no domínio e uso de alemão um elemento inibidor em vez de uma ponte facilitadora do aprendizado de português, uma vez que vêem no uso alternado de português e alemão apenas um “mau hábito” que “não deve acontecer em aula” e nas “trocas de letras” apenas “dificuldades” e “erros” que devem ser

superados. Se esses traços de sua competência bilíngüe fossem trabalhados numa perspectiva plurilíngüe e sociolinguística, então o domínio e uso de alemão seriam vistos e tratados como uma ponte que facilita o avanço em direção ao uso adequado do português, sem ferir a identidade linguística do aluno.

Assim como a alternância de português e alemão, as “trocas de letras” contrariam a perspectiva monolíngüe e purista freqüentemente sustentada pela ideologia dominante e reforçada pelos comandos paragramaticais.²⁰ Atréados a essa ideologia e ao seu compromisso de ensinar o português “padrão” os professores freqüentemente estigmatizam esses fenômenos. Particularmente no cenário escolar, onde a expressão “troca de letras”, em geral, está vinculada à idéia de “confundir letras”, ou seja, à idéia de “erro”, advindo da não-realização do contraste fonêmico entre “sons foneticamente semelhantes (SFS)”²¹ do português brasileiro. Alia-se a isso a crença, quase unânime dos 20 professores, de que tais “trocas de letras” advêm de “interferências” do alemão e que elas se refletem no “sotaque alemão” e na escrita do português. O conceito de “interferências” nos parece problemático, porque ele reflete um paradigma purista e está vinculado à idéia de ruído, algo que deve ser eliminado. Além disso, a maior parte dos erros cometidos pelo aluno não pode ser atribuída às “interferências” ou “transferências negativas” de sua língua materna original (neste caso, o HR), uma vez que o aluno é um processador de dados, alguém que interage com a L2 e (re)formula ou rejeita hipóteses sobre as estruturas.²²

5.2 As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: sua freqüência e seu tratamento

Na análise de diversos excertos de leitura e de interação (em nosso estudo de doutorado)²³ obtivemos diferentes graus de manutenção desses traços de fala, em geral, associados à sua língua étnica, conforme mostra esta tabela:

Tabela 1	Trocas fonêmicas em excertos de leitura e interação (8 minutos e seis segundos)	Total de contextos	Total de ocorrências
Sonorização	/ p / → / b /	56	5
	/ t / → / d /	85	1
	/ k / → / g /	52	3
	/ ʃ / → / ʒ /	5	0
	Total	198	9
Dessonorização	/ b / → / p /	21	4
	/ d / → / t /	80	4
	/ g / → / k /	19	0
	/ ʒ / → / ʃ /	8	0
	Total	128	8
	Total de (des)sonorizações	326	17
Neutralização da vibrante	/ R / → / r /	33	20

Na análise da microestrutura social dos segmentos de interações entre alunos e professores (durante oito minutos e seis segundos de eventos de letramento com linguagem monitorada, com exceção de um), encontramos 20 neutralizações da

vibrante em 33 contextos possíveis e 17 (des)sonorizações em 326. Essa tabela também mostra que a neutralização da vibrante é mais frequente do que as (des)sonorizações e que, entre estas, as (des)sonorizações /p/ ↔ /b/ são mais frequentes, conforme também foi referido por diversos professores.

Resumindo, nas comunidades deste estudo, a **neutralização da vibrante** é muito mais frequente do que cada uma das (des)sonorizações, possivelmente porque, assim como Tália e Lisa, a maioria de seus membros, nas palavras de vários professores, têm uma certa “dificuldade” em estabelecer o contraste fonêmico entre o [r] forte e [r] fraco no português. A alta frequência da neutralização da vibrante faz com que esse traço, em geral, **não seja percebido como um traço socialmente marcado e estigmatizado** pelos falantes locais e, por conseguinte, ele sofre menos pressão social e é menos alvo de correções do que as (des)sonorizações, pois, ao contrário destas, os professores, em geral, não vêem na neutralização da vibrante um “erro”, até mesmo em eventos cujo objetivo é avaliar a produção oral.

Ao contrário da neutralização da vibrante, as **(des)sonorizações** são percebidas como traços **socialmente marcados e estigmatizados**, sobretudo no cenário escolar e pela 4ª e 5ª gerações, que já tiveram acesso ao aprendizado formal de português como, por exemplo, transparece nas apresentações teatrais de alguns alunos. Na análise dos excertos de interação observamos que esses traços de fala constituem um meio pelo qual os falantes indexam aspectos de sua identidade étnica ao seu repertório linguístico, por um lado, e, por outro, a estigmatização local das (des)sonorizações aumenta a pressão social contra essas variantes linguísticas e as torna mais alvo de correções em sala de aula do que a neutralização da vibrante e isso acelera o seu desaparecimento. Em relação à sua correção, vale destacar que essas (des)sonorizações e a neutralização da vibrante eram alvo de correção apenas nas turmas da 1ª série onde os alunos estão aprendendo a ler; nas demais turmas esses traços eram corrigidos apenas quando o objetivo central do evento de letramento era ensinar a produção oral dessas consoantes e quando essas trocas se refletiam na escrita.

Por fim, vale ressaltar que a neutralização da vibrante e as (des)sonorizações, assim como qualquer traço de fala de socioletos (como a gíria juvenil) ou regioletos (a fala gaúcha, nordestina, carioca, etc.) não constituem um problema. Mas o tratamento social que os falantes conferem a esses traços muitas vezes é problemático, quando, por exemplo, os usam como instrumentos de discriminação social e linguística, através de piadas, brincadeiras, risos e imitações. Portanto, não são os traços de fala que devem ser combatidos, mas sim, o modo excludente como muitas vezes são abordados.

6 Considerações finais

Neste artigo mostramos que, ao contrário da neutralização da vibrante, as (des)sonorizações são percebidas como socialmente marcadas e estigmatizadas nestas comunidades, e que tais atitudes as tornam mais alvo de correções em sala de aula e aceleram o seu desaparecimento. Além disso, mostramos que o preconceito linguístico cresce e se fortalece no plano subjetivo das avaliações dos traços de fala, e que as instituições educacionais, por estarem atreladas à ideologia dominante, constituem o *locus* principal para promover as normas prescritivas e a padronização da língua nacional, por um lado, e, por outro, constituem um *locus* potencial para a (re)produção e veiculação de preconceitos linguísticos. A estigmatização desses

traços de fala (na visão dos professores, oriundos do alemão (HR)) desvela o preconceito contra essa variedade e aponta para um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante,²⁴ neste caso, em direção ao português.

Diante do exposto e dos avanços na área da educação, atentamos para a necessidade de uma formação continuada e para importância de políticas lingüísticas²⁵ (atitudes públicas), que fomentem os direitos lingüísticos das “minorias lingüísticas”²⁶ e a inclusão social. Isso requer a implementação de currículos diferenciados que vão ao encontro das necessidades das diferentes realidades sociolingüísticas e uma maior formação sociolingüística dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, bem como um debate aberto e sob uma perspectiva sociolingüística das diferentes questões relativas ao contato lingüístico em comunidades multilíngües, no sentido de promover práticas sociais positivas em relação às línguas em contato.

Por fim, a escola e os professores devem promover a inclusão social, através do combate e da desconstrução de todo e qualquer preconceito entre eles o preconceito lingüístico, para que os traços de fala de seus alunos sejam percebidos como traços legítimos de sua identidade lingüística e não apenas como “erros” que devem ser eliminados porque contrariam as normas prescritivas. Não fazer isso, significa contribuir para que a sala de aula seja um campo de batalha, do qual os lingüisticamente estigmatizados dificilmente sairão vitoriosos, porque parte da expressão de seu *self* é constantemente refutada e oprimida. Nesse sentido, ressaltamos que as identidades étnica e lingüística são inseparáveis e constitutivas do *self* do indivíduo, e que a língua é mais do que um instrumento de expressão do eu, ela é parte do próprio eu. Assim sendo, atitudes desrespeitosas e/ou preconceituosas em relação aos traços de fala e à variedade lingüística dos alunos podem contribuir para a desvalorização de suas contribuições em sala de aula, afetar a sua auto-estima e seu autoconceito (maneira como o indivíduo se percebe), isto é, suscitar nele um complexo de inferioridade e, por conseguinte, silenciá-lo e comprometer, significativamente, o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Notas

1 OMDAL, Helge. Attitudes toward spoken Norwegian. *International Journal of Sociology of Language* 115, p. 85 - 106, 1995.

2 GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard; SEBASTIAN, Richard J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard (Ed.). *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London: Edward Arnold, 1982. cap. 1. p. 1 - 19. Ver também: CLAIR, Robert N. St. From social history to language attitudes. In: RYAN, Ellen Bouchard; GILES, Howard (Ed.). *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London: Edward Arnold, 1982. cap. 10. p. 164 - 174.

3 GUY, Gregory R. A identidade lingüística da comunidade de fala: paralelismo interdialetoal nos padrões da variação lingüística. *Organon*. Porto Alegre, v. 14, n. 28/29, p. 17 - 32, 2000.

4 GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard; SEBASTIAN, Richard J. (1982).

5 SCHNEIDER, Maria Nilse. Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-

- português do Rio Grande do Sul. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- 6 WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. 7. ed. The Hague, Paris, Mouton, 1974.
- 7 ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996. 444 p. (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung, 21).
- 8 ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS). ALTENHOFEN, Cléo Vilson; KLASSMANN, Mário Silfredo; KOCH, Walter (Org.). v. 1: Introdução; v. 2: Cartas Fonéticas e Cartas Morfossintáticas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. Ver também: MARGOTTI, Felício Wessling. Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil. 2004. 279 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- 9 BORTONI-RICARDO, Stela Maris e DETTÓNI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: CÔX PAGLIARINI, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 81 - 103.
- 10 Os dados estão disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesatdefaultphp> > e <<http://www.terragaucha.com.br>> Acesso em: 18 dezembro 2007.
- 11 AGUIAR, Itamar. Municípios da região são destaque em alfabetização. *Jornal Primeira Hora*. Bom Princípio 23 fev. 2006.
- 12 Neste artigo, usamos pseudônimos para proteger a identidade dos participantes, conforme recomendam: ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. *The Counselor as Gatekeeper: social interaction in interviews*. London: Academic Press, 1982.
- 13 BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas. Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71 - 92, 2001.
- 14 ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. ix-xvi. O sistema Gail Jefferson de transcrição foi adaptado pelo Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE) do Instituto de Letras da UFRGS, coordenado pelo professor Dr. Pedro M. Garcez.
- 15 GILES, Howard; COUPLAND, Justine; COUPLAND, Nicholas. Accommodation theory, communication, context and consequence. In: _____. *Context of accommodation: developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 1 - 68.
- 16 Ver o mapa do Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS), v. 2, 2002 (mapas 4 4 - 46/51/53, p. 173).
- 17 MARGOTTI, Felício Wessling. (2004).
- 18 SCHNEIDER, Maria Nilse. (2007).
- 19 MEISEL, M. Jürgen. The bilingual Child. In: BHETRA, T. K.; RATCHIE, W.C. (Ed.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 91 - 133.
- 20 BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- 21 CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1999.
- 22 SCHLATTER, Margarete. Transferência de estratégias de processamento do português para o inglês na compreensão de enunciados. 1987. Dissertação

(Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

23 SCHNEIDER, Maria Nilse. (2007).

24 KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 267 - 302.

25 CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

26 OLIVEIRA, Gilvan Müller de. As Línguas Brasileiras e os Direitos Lingüísticos. In: *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas/SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB): Florianópolis: IPOL, 2003, p. 7 - 12.