



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

GLAUCIA PASINI

**A VOCALIZAÇÃO DA LATERAL /l/ POR ANALOGIA NA FALA DE
APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA**

CHAPECÓ

2020

GLAUCIA PASINI

**A VOCALIZAÇÃO DA LATERAL /l/ POR ANALOGIA DO PORTUGUÊS NA FALA
DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação do Professor Dr. Marcelo Jacó Krug.

CHAPECÓ

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pasini, Glaucia

A vocalização da lateral /l/ por analogia do português na fala de aprendizes da língua inglesa / Glaucia Pasini. -- 2020.

102 f.:il.

Orientador: Doutor Marcelo Jacó Krug

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2020.

1. Contato ítalo-português. 2. Bilinguismo. 3. Ocorrência do som lateral /l/. 4. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. 5. Dialetologia Pluridimensional e Relacional. I. Krug, Marcelo Jacó, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**A VOCALIZAÇÃO DA LATERAL /l/ POR ANALOGIA DO PORTUGUÊS NA
FALA DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos defendido em banca examinadora em 27/07/2020.

Aprovado em: 27/07/2020

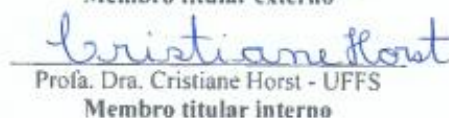
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug - UFFS
Presidente da banca/orientador



Profa. Dra. Cláudia Camila Lara - FURG
Membro titular externo



Profa. Dra. Cristiane Horst - UFFS
Membro titular interno

Profa. Dra. Sanimar Busse - Unioeste
Membro suplente

Chapecó/SC, julho de 2020.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua generosidade e acolhimento nas orações angustiadas, nas quais Ele dizia: “Seja forte e corajoso! Mãos ao trabalho! Não tenha medo e nem desanime, pois Deus, o Senhor, o meu Deus, está com você. Ele não o deixará nem o abandonará até que termine toda a construção do templo do Senhor.” (1 Crônicas 28:20).

Ao meu querido professor orientador Marcelo Jacó Krug, com o qual sempre tive muita afinidade e orgulho, pois o considero um exemplo de inteligência e humildade. Muito obrigada por conduzir as orientações de forma leve e feliz. “Alguns professores contribuem para a nossa educação, mas os especiais conseguem deixar uma marca para a vida inteira.” (Amanda Tebaldi).

Aos meus pais, Arlei Pasini e Neiva Carmen Cenci Pasini, por abdicarem alguns projetos em prol da educação de seus filhos. Obrigada pelos ensinamentos, pela valorização da minha pesquisa e por sempre incentivarem meus estudos.

Ao meu amor, Leonardo Cândido Moratti Cardoso, pela compreensão das minhas ausências e pela força nos momentos difíceis, sempre com palavras ternas e de alento, apoiando minhas escolhas.

À minha colega de mestrado Elisangela Rech, que se transformou em uma grande amiga ao longo dessa caminhada. Agradeço o companheirismo, os conselhos, as conversas e as palavras de alegria nos dias de angústia.

Ao meu aluno de língua inglesa, colega de estudos e, hoje, meu amigo, Pedro Ricardo Bin, pelas contribuições à presente pesquisa e também ao meu processo formativo.

Aos meus amigos e aos meus colegas de trabalho, por torcerem e acreditarem em mim. Obrigada pelos momentos de descontração. Vocês tornaram essa caminhada mais afável.

A todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa e que, apesar de não terem seus nomes aqui citados, foram importantes neste caminhar.

RESUMO

A língua é parte de uma sociedade dinâmica, então, nada mais justo que estudá-la a partir de seu caráter variável. A grande área da Sociolinguística propõe a visão autêntica da língua, a qual dispõe de um estudo que abarca o contexto social e concentra-se essencialmente na fala real e não ideal. A sociolinguística também se interessa pelo contato entre línguas, visto que ele é um fenômeno natural e responsável por produzir variações no sistema linguístico. Quando se trata de variações linguísticas, pode-se dizer que a Região Oeste de Santa Catarina, é bastante marcada pelo contato entre o português e as línguas de imigração europeia, majoritariamente as línguas italiana e alemã. Línguas, quando em contato, deixam marcas umas nas outras. Por isso, esse estudo concentra-se nas marcas fonológicas encontradas na fala de estudantes de língua inglesa, possivelmente oriundas da língua italiana que, por sua vez, passou para a língua portuguesa dentro de um cenário bilíngue. Por conta disso, busca-se analisar a vocalização da lateral /l/ – fenômeno frequente no português brasileiro – na língua inglesa na fala de estudantes filhos de descendentes ítalo-brasileiros em duas escolas estaduais de nível Fundamental II (6º e 9º ano) em território urbano e rural da cidade de Xanxerê. Procurou-se encontrar qual língua (português ou italiano) exerce mais influência fonológica na fala da língua inglesa. A pesquisa segue a linha teórica da Dialetologia Pluridimensional e Relacional e suas análises são pautadas nas seguintes dimensões: diatópica (urbano e rural), diageracional (GII [alunos com 14 anos], GI [alunos com 11 anos]), diassexual (masculino e feminino) e diafásica (questionário e leitura). Nas análises, os dados estão organizados e relacionados a partir dessas dimensões e de modo bem geral, os resultados apontam para um empréstimo da vocalização da lateral da língua portuguesa substituindo a velarizada do inglês. Outra conclusão relevante é que grande parte dos informantes, principalmente os da escola rural, apresentaram um baixo nível de conhecimento da língua inglesa, o que ficou comprovado pelo fato de eles utilizarem da consciência fonológica do português para a pronúncia dos vocábulos em inglês.

Palavras-chave: Contato ítalo-português. Bilinguismo. Ocorrência do som lateral /l/. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Dialetologia Pluridimensional e Relacional.

ABSTRACT

The language is part of a dynamic society, so there is nothing fairer than studying it from its variable character. The great area of sociolinguistics proposes an authentic view of the language, which has a study that embraces the social context and focuses essentially on real rather than ideal speech. Sociolinguistics is also interested in the contact between languages, since it is a natural phenomenon and responsible for producing variations in the linguistic system. When it comes to linguistic variations, it can be said that the West Region of Santa Catarina is very highlighted by the contact between Portuguese the European immigration languages, mainly Italian and German ones. Languages, when in contact, leave characteristics in each other. Therefore, this study focuses on the phonological marks found in the speech of English language students, possibly left from the Italian language, which, in turn, changed to Portuguese within a bilingual setting. Because of this, we seek to analyze the vocalization of the lateral /l/ - a frequent phenomenon in Brazilian Portuguese – in English in the speech of students' children of Italian-Brazilian descendants in two public schools of middle school (6th and 9th grade) in urban and rural territory of Xanxerê city. The aim was to find out which language (Portuguese or Italian) has the most phonological influence on the English language. The research follows the theoretical line of Multidimensional and Relational Dialectology and its analyzes are based on the following dimensions: diatopic (urban and rural), diagerational (GII [14-year-old students], GI [11-year-old students]), diassexual (male and female), and diaphasic (questionnaire and reading). In the analysis, the data are organized and related based on these dimensions and in a very general way, the results point to a loan of the /l/ vocalized of the Portuguese language replacing the velarized one of English. Another relevant conclusion is that a large part of the informants, mainly those from the rural school, had a low level of knowledge of the English language, which was evidenced by the fact that they use the phonological awareness of Portuguese to pronounce the words in English.

Keywords: Italian-Portuguese Contact. Bilingualism. Lateral sound /l/ occurrence. English Language Teaching and Learning. Multidimensional and Relational Dialectology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Eeb – Escola de Educação Básica

Eef – Escola de Ensino Fundamental

ALiB – Projeto Atlas Linguístico do Brasil

ALMA-H – Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata

ADDU – Atlas Linguístico Diatópico e Diastrático do Uruguai

ALGR – Atlas Linguístico Guaraní-Românico

ALCF – Atlas das Línguas em Contato na Fronteira

Ca – classe alta

Cb – classe baixa

GI – geração mais nova

GII – geração mais velha

M – masculino

F – feminino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Esp – Respostas espontâneas

Ins – Respostas com insistência

Sug – Respostas com sugestão

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração das áreas de estudo da micro e da macrolinguística	14
Figura 2 – Ilustração de língua para a sociolinguística	15
Figura 3 – Ilustração do sistema articulatorio fonador	24
Figura 4 – Ilustração das produções das laterais no Brasil	25
Figura 5 – Ilustração dos sons vocálicos em espanhol, português e inglês.....	31
Figura 6 – Ilustração da produção fonética /l/ em posição final na língua inglesa	32
Figura 7 – Ilustração da produção fonética /l/ em posição inicial na língua inglesa	33
Figura 8 – Ilustração da produção fonética /l/ em posição inicial após vogal /e/ na língua inglesa	33
Figura 9 – Dimensões e parâmetros da dialetologia pluridimensional	52
Figura 10 – Esquema variacional e disciplinas da variação	54
Figura 11 – Cruz de Thun	57
Figura 12 – Cruz de Thun – adaptada	58
Figura 13 – Representação da análise das dimensões	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apagamento da lateral nas regiões brasileiras (em porcentagem)	26
Gráfico 2 – Transferência do /r/, do português brasileiro para a língua inglesa em conversa livre	36
Gráfico 3 – Transferência do /r/, do português brasileiro para a língua inglesa em questionário	37
Gráfico 4 – Transferência do /r/, do português brasileiro para a língua inglesa em leitura	37
Gráfico 5 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diatópica	71
Gráfico 6 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diatópica (Escola Rural)	72
Gráfico 7 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diatópica (Escola Urbana)	72
Gráfico 8 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional – GII (Escola Rural)	77
Gráfico 9 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional – GII (Escola Urbana)	77
Gráfico 10 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional – GI (Escola Rural)	77
Gráfico 11 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional – GI (Escola Urbana)	77
Gráfico 12 – Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional – GII (Escola Rural)	79
Gráfico 13 – Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional – GII (Escola Urbana)	79
Gráfico 14 – Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional – GI (Escola Rural)	79
Gráfico 15 – Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional – GI (Escola Urbana)	79
Gráfico 16 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diassexual (Escola Rural)	84
Gráfico 17 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diassexual (Escola Urbana)	84
Gráfico 18 – Número de ocorrências da resposta espontânea na dimensão diassexual (Escola Rural)	86
Gráfico 19 – Número de ocorrências da resposta espontânea na dimensão diassexual (Escola Urbana)	86
Gráfico 20 – Número de ocorrências da resposta insistência na dimensão diassexual (Escola Rural)	86
Gráfico 21 – Número de ocorrências da resposta insistência na dimensão diassexual (Escola Urbana)	86
Gráfico 22 – Número de ocorrências da resposta sugerência na dimensão diassexual (Escola Rural)	86
Gráfico 23 – Número de ocorrências da resposta sugerência na dimensão diassexual (Escola Urbana)	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da pluridimensionalidade da pesquisa	56
Quadro 2 – Dados sobre os informantes da pesquisa	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UMA ABORDAGEM FONÉTICA E FONOLÓGICA	19
2 REALIZAÇÃO DA LATERAL /l/	23
2.1 REALIZAÇÃO DO /l/ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	23
2.2 REALIZAÇÃO DO /l/ NOS FALANTES ÍTALO-BRASILEIROS	28
2.3 REALIZAÇÃO DO /l/ NA LÍNGUA INGLESA	31
3 BILINGUISMO	38
3.1 DESCRIÇÃO DO BILINGUISMO	38
3.2 CONTATOS LINGÜÍSTICOS	42
3.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	43
4 DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA A DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL E RELACIONAL	47
5 METODOLOGIA DE PESQUISA	55
5.1 DIMENSÕES DE ANÁLISE E SELEÇÃO DOS INFORMANTES	55
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> DE PESQUISA	62
6 ANÁLISE DE DADOS	63
6.1 DADOS METALINGÜÍSTICOS	66
6.2 ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO DIATÓPICA	70
6.3 ANÁLISE DE DADOS DIAFÁSICOS	74
6.3.1 Leitura	74
6.3.2 Questionário	75
6.4 ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO DIAGERACIONAL	76
6.4.1 Leitura	76
6.4.2 Questionário	78
6.5 ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO DIASSEXUAL	83
6.5.1 Leitura	83
6.5.2 Questionário	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE I	102
APÊNDICE II	103

INTRODUÇÃO

A linguagem humana sempre despertou curiosidade e interesse nas mais diferentes culturas e sociedades e em todos os períodos da história. Por isso, a necessidade de um estudo científico da língua(gem) surgiu na passagem do século XIX para o XX e foi denominado de linguística. O marco do início da linguística como uma disciplina científica sobre a linguag(gem) é a publicação do *Curso de Linguística Geral* de Saussure (1972). Desde então, este campo de estudo tem se tornado cada vez mais pesquisado e frutífero. Sendo assim, Silva (1999, p. 11) acrescenta:

Qualquer indivíduo pode “falar sobre” a linguagem e discutir aspectos relacionados às propriedades das línguas que conhece. Isto faz parte do “conhecimento comum” das pessoas. Contudo há um ramo da ciência cujo objeto de estudo é a linguagem. A linguística é a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e as características que regulam as estruturas da língua. (SILVA, 1999, p. 11).

Dentro da linguística existem diversas esferas de estudo, desde as que se preocupam apenas com a descrição linguística, às que abrangem todo o aspecto da linguagem. A figura abaixo representa essas duas grandes áreas: a microlinguística e a macrolinguística.

Figura 1: Ilustração das áreas de estudo da micro e da macrolinguística



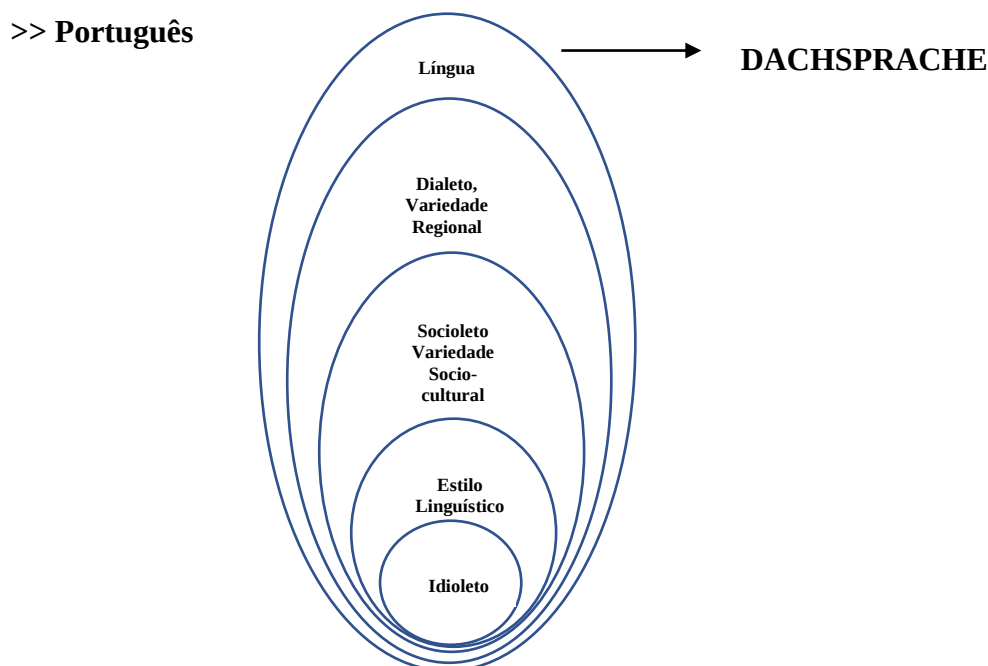
Fonte: Weedwood (2002).

O núcleo representa a microlinguística e os raios simbolizam a macrolinguística. Segundo Weedwood (2002) a microlinguística refere-se a uma visão mais restrita da língua e abarca estudos da língua em si, como a fonética e fonologia, sintaxe, morfologia, lexicologia e semântica. A macrolinguística tem uma visão mais ampliada, do escopo da linguagem e abrange estudos como a psicolinguística, sociolinguística, linguística antropológica, dialetologia, etc.

Portanto, à luz dos estudos da macrolinguística, destaca-se neste trabalho uma proposta de pesquisa sociolinguística, ou seja, que relacione a língua e a sociedade, cujo propósito é analisar a língua com referência a sua função social e seus aspectos comunicativos dentro de um contexto de uso. A sociolinguística está preocupada em descrever o uso da linguagem como um fenômeno social e, quando possível, tenta estabelecer ligações entre língua e sociedade, seguindo as questões complementares de como a língua(gem) contribui para a construção de uma comunidade e como comunidades moldam suas línguas ao usá-las (COULMAS, 1998). Embora os olhos estejam voltados aos preceitos e descrições fonéticos e fonológicos (microlinguística), a pesquisa os utiliza para propor um pensamento mais amplo sobre os fenômenos linguísticos e por isso está mais dirigido aos estudos da macrolinguística.

A fim de melhor ilustrar esse pensamento, a imagem abaixo apresenta o entendimento de língua na sociolinguística, a qual pode ser denominada como um conjunto de variedades.

Figura 2: Ilustração de língua para sociolinguística



Fonte: Altenhofen (2019).

Com o conceito de que a língua influencia na sociedade e vice e versa, este trabalho busca reforçar as relações sociais da língua, trazendo situações reais da heterogeneidade linguística por meio de uma pesquisa pluridimensional e relacional, baseada na teoria e metodologia de Thun (2010), em duas Escolas de Ensino Fundamental (rural e urbana) do município de Xanxerê – Santa Catarina. O estudo anseia por resultados que possam assessorar os professores no ensino de língua inglesa nas escolas, principalmente no que se refere à influência de uma língua sobre a aquisição fonética de outra. O **objetivo** com essa dissertação é: Estudar o empréstimo da vocalização do /l/ do português ou italiano na língua inglesa, na fala de estudantes ítalo-brasileiros, em território urbano e rural na cidade de Xanxerê, situada no Oeste de Santa Catarina.

A fim de concretizar o objetivo geral, apresentam-se os seguintes **objetivos específicos**:

1. Levantar dados que apontem para a existência ou não empréstimo linguístico, ou seja, da vocalização da lateral /l/ da língua portuguesa na língua inglesa, como língua estrangeira no meio urbano e rural, a partir da dimensão diatópica.
2. Investigar se há a influência da descendência italiana na pronúncia do fonema /l/ mais lateral e menos vocalizado na língua portuguesa e se isso é repassado para a língua inglesa, partindo do pressuposto que os descendentes de italianos não vocalizam a lateral, (l).
3. Identificar mediante a dimensão diasssexual, (homens ou mulheres) quem apresenta maior número de ocorrências da vocalização do /l/ no inglês.
4. Verificar o quanto a idade influencia na realização do /l/ vocalizado, baseando-se na dimensão diageracional.
5. Descrever a vocalização dos aprendizes de inglês a partir dos estilos de entrevistas (dimensão diafásica).
6. Refletir sobre a presença do estudo da fonética pode contribuir para o ensino de língua inglesa na prática do professor em sala de aula.

A seguir, são levantadas as **hipóteses** para cada objetivo, seguindo a mesma ordem:

Hipótese 1: Thun (2005) sugere que algumas características do espaço social possam influenciar na língua. Por exemplo, a dissertação de Ponso (2003) investiga aspectos de contato entre o português e o italiano em uma comunidade de colonização italiana em São Marcos – Rio Grande do Sul, onde esse contato acarreta uma série de influências entre os dois

sistemas linguísticos em várias dimensões, dentre elas, destacam-se as motivações extralinguísticas, como o ambiente rural e urbano. Segundo Ponso (2003, p. 65) “Parece incontestável haver diferenças profundas entre os dois meios, sendo que no ambiente rural os traços do dialeto italiano se mantêm mais fortes”.

Com base nesta ideia, imagina-se que tanto o meio rural quanto o meio urbano apresentam diferenças em seu falar. Contudo, acredita-se que no caso desta pesquisa, todos os informantes estejam suscetíveis às influências da língua portuguesa na língua inglesa, pois ao se referir em um público jovem de aprendizes de língua inglesa, imagina-se que uso da vocalização no inglês ocorra tanto na zona rural quanto urbana.

Hipótese 2: Na variedade italiana regional, o fonema /l/ é pronunciado de maneira lateral. Essa característica da fala italiana ainda é encontrada em alguns ítalo-brasileiros, especialmente oriundos do campo e de uma geração mais velha. Margotti (2004) destaca que o fator étnico influencia no modo de falar de uma comunidade, contudo, aprendizes da língua inglesa, em âmbito escolar, tendem a ser considerados de geração mais nova e, portanto, com influências mais distantes da imigração. Sendo assim, provavelmente a língua italiana não exerça tanta influência na fala da língua portuguesa e pode que a lateralização do /l/ não ocorra na língua portuguesa e tampouco transpasse na língua inglesa.

Hipótese 3: De acordo com Trudgill (2000) o sexo dos falantes também é um fator contribuinte no falar de um determinado grupo. Labov (2008) ainda acrescenta que as mulheres sejam mais sensíveis aos padrões de prestígio e se autocorrigem mais nitidamente que os homens. Levando em conta isso, na conduta escolar presume-se encontrar no grupo das meninas mais próximo a pronúncia da variedade padrão da língua inglesa.

Hipótese 4: Entende-se que quanto mais se estuda uma língua, mais proficiente o estudante se torna. Então, os alunos do 6º ano, por terem seu primeiro contato com a língua inglesa, podem estar mais suscetíveis à influência da pronúncia da língua portuguesa do que os alunos do 9º ano (ELLIS, 1994).

Hipótese 5: Segundo Labov (2008) a principal ferramenta para a coleta de dados é a observação direta da língua falada em situações naturais de interação social. Essa língua é chamada de vernáculo, ou seja, é o estilo em que há o mínimo de monitoramento por parte do informante. Por isso, é importante que se diversifiquem os estímulos oferecidos ao longo da entrevista para ter dados fidedignos. Assim, acredita-se que o dado coletado tenha que ser proveniente de diferentes estilos de uso de uma língua, os quais geralmente estão associados a resposta ao questionário, leitura e conversa livre. Com essa finalidade, essa pesquisa utilizará

a leitura e a entrevista em três tempos: perguntar, insistir e sugerir. Esse formato de entrevista também foi utilizado no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata e permite uma clareza maior sobre o conjunto de relações linguísticas e sociais de uma variável.

Hipótese 6: Entende-se que o conhecimento da fonética é essencial para promover o ensino de uma língua de maneira mais completa. Uma pesquisa realizada na Dinamarca por Lundberg, Frost e Petersen (1988), cujos participantes foi um grupo de crianças sem serem alfabetizadas antes dos sete anos, demonstrou que elas apresentaram uma habilidade para leitura bem superior às crianças do grupo de controle. Isso evidenciou a hipótese de que a consciência fonológica tem um importante papel na aquisição das habilidades de uma língua, nesse caso da escrita. Schneider *et al.* (1997) investigaram a importância da conscientização dos sons no alemão, porque segundo os pesquisadores, o dinamarquês tem mais transparência ortográfica do que o alemão e isso poderia causar uma incongruência de resultados. No entanto, a conclusão foi que o sucesso dessa prática não varia em função da transparência da linguagem e que a consciência fonológica pode ser desenvolvida também em crianças não leitoras. Ademais, esse conhecimento fonético e fonológico por parte do professor de línguas faz com que ele facilite o aprendizado de uma língua estrangeira, pois ele consegue não só entender, como auxiliar as dificuldades que permeiam a aprendizagem de outra língua, especialmente no campo da oralidade. (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2017).

A partir das experiências pessoais com o ensino de língua inglesa, percebe-se que os aprendizes utilizam com frequência o fonema /w/ em palavras que terminam em som de /l/, especialmente ao fim de palavras, como *pill*, *ill*, *will*. A partir disso, um olhar mais atento à pronúncia dessas palavras, bem como ao estudo de fonética e fonologia são necessários. Pretende-se demonstrar o quanto a fonética e fonologia podem estar vinculadas de forma natural e eficaz em sala de aula para a melhor percepção e sensibilidade auditiva do professor, a fim de aprimorar a fala dos alunos.

Do mesmo modo, busca-se, por meio deste trabalho, pesquisar de forma sistemática e científica a ocorrência de vocalização do /l/ não só em fim de palavras, como também em outras posições silábicas, ocorrendo em palavras como *old*, *cold* e *milk*. O estudo tem interesse em falantes com descendência italiana, pois a pesquisa está localizada em Xanxerê, cidade de colonização italiana e também na qual a pesquisadora atua no ensino. Mediante isso, procura-se descobrir se os estudantes da região tendem a vocalizar ou velarizar a lateral /l/ quando se comunicam em língua inglesa. De um lado, a forte imigração italiana na região; o que pode transferir o /l/ velarizado típico da língua italiana para a fala da língua portuguesa

e analogicamente para a língua inglesa. De outro, a tendência do apagamento lateral /l/ por /w/ pelos brasileiros; evidências de que já está ocorrendo em diversas regiões do país. Posto isso, emerge a seguinte inquietação: nesse contexto, qual língua (português ou italiano) exerce mais influência na fala da língua inglesa em Xanxerê?

O caminho a ser percorrido em busca dessa resposta está desenhado no Sumário. O Capítulo 1 abordará uma reflexão sobre as relações interdependentes da fonética e fonologia e seus respectivos campos de estudo com o objetivo de aproximar essas áreas ao ambiente de ensino. O Capítulo 2 apresenta as diferentes realizações da lateral /l/ na língua portuguesa brasileira, nas variedades de fala de descendentes ítalo-brasileiros e na língua inglesa. No Capítulo 3, descreve-se alguns conceitos sobre o bilinguismo e vertentes de seus estudos, como os contatos linguísticos e estudos teóricos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. No Capítulo 4, situa-se a Dialectologia Pluridimensional e Relacional no contexto mais recente dos estudos sociolinguísticos, apresentando suas dimensões e parâmetros. O Capítulo 5 conduz os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. Há ainda no Capítulo 6, a análise de dados coletados na pesquisa de campo e por fim, no Capítulo 7, as considerações finais.

1. UMA ABORDAGEM FONÉTICA E FONOLÓGICA

Descreve-se, nesse capítulo, áreas de estudo que a Fonética e Fonologia abrangem e o quanto essas duas áreas podem ter relação uma com a outra. Ainda nesse capítulo, aponta-se que as práticas de ensino com base na Fonética e Fonologia facilitam o aprendizado e permitem aprofundar o conhecimento dos alunos em relação à sua língua materna e também às demais línguas. Por isso, promove-se uma reflexão importante sobre isso para aproximar a Fonética e Fonologia do ambiente escolar.

Ainda no século XX, a Fonética e Fonologia eram vistas como áreas independentes; a Fonética era estudada pelas Ciências Naturais e a Fonologia pelas Ciências Linguísticas. Hoje, ambas são áreas de estudo pertencentes à Linguística e são vistas como linhas vinculadas uma a outra. Embora sejam ciências autônomas, não são independentes (COSERIU, 1979).

Tanto a Fonética quanto a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala, pois elas investigam como os seres humanos produzem e percebem esses sons. Coseriu (1979, p. 114) define fonética como “a ciência do falar concreto”. É ela que se interessa pela produção,

percepção e transmissão da fala e por isso pode observar os sons da fala sob três pontos de vista: Fonética Articulatória, Fonética Acústica e Fonética Auditiva.

A Fonética Articulatória está vinculada ao aparelho fonador, pois ela estuda, descreve e classifica os sons do ponto de vista fisiológico, ou seja, preocupa-se com a maneira que os sons são produzidos. O estudo na produção do som do <th> em inglês é um bom exemplo, pois busca-se defini-lo como um som vozeado (vibração das cordas vocais), como em *that* /ðæt/ ou não vozeado (não há vibração das cordas vocais), como em *thanks* /θæŋks/.

A Fonética Acústica investiga a transmissão dos sons, ou seja, como são propagados por meio do ar. Para isso, utiliza equipamentos tecnológicos como os analisadores espectrais, fazendo o uso de recursos digitais.

A Fonética Auditiva é entendida como a capacidade que o ser humano possui em identificar os sons. É por meio dela que se busca entender como os sons são tratados no aparelho auditivo e como eles são decodificados pelo cérebro. Nesse campo, compreende-se como determinado falante consegue distinguir os diferentes modos de falar (como sendo de um nordestino ou sulista, ou de um americano ou australiano) e a capacidade de perceber que determinados sons não fazem parte de sua língua materna.

No campo da Fonologia estão associados estudos do sistema fonético das línguas, seus fonemas, alofones, padrão silábico e acentual. Portanto, o estudo está sob uma visão mais funcional e sistemática de cada fonema. Para Seara, Nunes e Volcão (2017, p. 21) a preocupação da fonologia é “[...] tratar de sons que distinguem o significado das palavras, além de organizar, postular regras e entender como se dá a variação na realização efetiva dos sons”. Assim, o estudo dessa organização sistemática e abstrata de cada língua, é conhecido como Fonologia.

Em suma, foram apresentados alguns usos mais teóricos da Fonética e da Fonologia. Contudo, o papel dessas ciências vai muito além disso, sobretudo na prática em sala de aula. Infelizmente presencia-se um afastamento entre a teoria acadêmica e a prática de profissionais. O conhecimento da Fonética e da Fonologia ainda precisa ser muito mais trabalhado, principalmente no campo da pedagogia, que atua nos anos iniciais, por exemplo, por meio da consciência fonológica (ILHA; LARA; CORDOBA, 2017). Acredita-se que sejam áreas que deveriam ocupar grades curriculares em determinados cursos de graduação para que haja uma função concreta de seu uso em sala de aula.

Pelo viés da linguística, a alfabetização, tanto de adultos quanto de crianças, deve ocorrer por meio de estratégias fonético/fonológicas que facilitem esse processo. É preciso ter

muito cuidado para a escola não tirar o ambiente natural do uso da linguagem e colocar em um contexto artificial, em que a linguagem possui fins apenas avaliativos (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2017).

É importante destacar que a alfabetização vai além da decodificação de grafemas e codificação de fonemas; ela é a assimilação do sistema alfabético e ortográfico de uma língua (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2017). Apesar de não ser apenas um processo de codificação/decodificação, ainda assim, esse processo inicial também é necessário para que a alfabetização ocorra de maneira plena. Ademais, é imprescindível refletir o papel que os fonemas e suas distinções fazem para o processo de aprendizagem da leitura e outras habilidades linguísticas. Conhecer os padrões silábicos de um idioma, assim como o papel dos fonemas, auxiliam o processo de aprendizagem da leitura.

Algo que chama muito a atenção dos alunos de língua inglesa é a separação silábica na língua, a qual não é silábica e sim discernida por meio do som das palavras. Schütz (2016) acrescenta que o português é uma língua *syllable-time* (ritmo silábico) e por isso cada sílaba é pronunciada com “clareza” quando comparado ao inglês, que é *stress-time* (ritmo acentual), pois compacta as sílabas e por isso há muitas contrações, em consequência, a redução das vogais.

Em um primeiro contato com o idioma, isso leva a pensar que as palavras estão “coladas” umas nas outras e por isso requer muito treino auditivo para compreender os fonemas. Esse fenômeno é conhecido por *linking sounds* e também pode aparecer na língua portuguesa, no entanto com menos frequência quando comparado ao inglês. Por exemplo, ao pronunciar em voz alta “por isso”, nota-se uma ligação entre essas duas palavras, tornando-se a pronúncia em um bloco só. Ou seja, em inglês não há muitas pausas entre palavras e frases, sendo elas pronunciadas de maneira continua.

Conforme Schütz (2016), para melhor entender essa ocorrência, será abordado as principais situações de *linking words*: conexão, intrusão e omissão. A conexão entre consoante e vogal ocorre quando uma palavra termina com o **som**¹ de consoante e a próxima começa com o som de vogal. Veja o exemplo: *The car is here* – não há espaço de tempo entre as letras em negrito.

Também pode ocorrer a conexão de som de consoante com som de consoante e então o som é pronunciado de uma vez só. Esse fenômeno também é conhecido como gemação.

¹ Note que se considera o som da palavra e não a sua escrita.

Acompanhe essa ocorrência na frase: *It took him eleven years to get to the top*, o /t/ é pronunciado uma única vez, sem espaço entre as duas palavras.

A intrusão acontece quando uma palavra termina com som de vogal e a próxima começa com som de vogal, conectando-as geralmente por <y> ou <w>. Por exemplo: *May I go to the restroom?* ou *Let's go out!*

Por fim, a omissão de <t> e <d> acontece quando esses sons estão entre sons de consoante. Por exemplo: *Diamond ring* – nesse caso, omite-se o som de /d/.

Em vista disso, para um estudante brasileiro aprender uma segunda língua como o inglês significa sair totalmente da zona de conforto, ao passo que transita de uma língua silábica (português brasileiro) para uma acentual (inglês). Por isso, conhecer o aparelho fonador é relevante para descrever como os sons são transmitidos. No caso da língua inglesa, existem também diversos sons que não existem na língua portuguesa, como por exemplo o som *schwa* /ə/, encontrado em *banana* /bə'nænə/. Por ser um som vocálico de praticamente todas as sílabas átonas, torna-se bastante comum no idioma. Logo, para aprender novos sons, como o /ə/, é preciso entender como articular e respirar.

Com o avanço das tecnologias, apresentar aos alunos como a produção de sons é gerada no aparelho fonador não está mais tão distante da realidade. É fácil encontrar sites e aplicativos de celular que aproximam as propriedades articulatórias para quem está aprendendo uma nova língua; fazendo isso, o professor descomplica a aprendizagem de um novo sistema linguístico.

Para a aquisição da linguagem e para o ensino de línguas estrangeiras, o conhecimento dessas áreas proporciona ao professor uma capacidade singular no ensino de idiomas, pois ele tem a sapiência do sistema fonológico da língua materna do aluno e da língua estrangeira que o aluno está aprendendo. Isso permite fazer relações de similaridades e diferenças entre as línguas e, ao comparar sistemas sonoros, o professor consegue prever e solucionar dúvidas com mais sutileza. Seara, Nunes e Volcão (2017, p. 33), afirmam que “várias pesquisas têm evidenciado que o professor de língua estrangeira que dá instruções explícitas de fatos fonético-fonológicos ao seu aluno pode acelerar o processo de aquisição.”

Estudo realizado por Cunningham (1990) sobre o papel das instruções explícitas e implícitas no campo da consciência fonológica nas crianças até a primeira série do ensino fundamental I mostrou que o programa com instrução explícita resultou em uma significativa melhoria nas habilidades de leitura. Segundo Santos e Maluf (2007, p. 101) “Os resultados desse estudo deram suporte à hipótese de que crianças podem adquirir consciência fonêmica

através de instrução direta [...]” e, além disso, evidenciam que esse conhecimento atua positivamente. Murray (1998) também inclui que é imprescindível as crianças fazerem as relações entre letra e fonema para o avanço da escrita. Santos e Maluf (2007) refletem sobre a eficácia da fonologia na sala de aula ao trabalhar com crianças em dificuldades de alfabetização e também apontam alguns estudos com adultos analfabetos.

É significativo citar o oportuno trabalho da Fonética e Fonologia aos aspectos que envolvem o preconceito linguístico. Com esse saber, o professor pode discutir e mostrar aos aprendizes as variedades de produção existentes nas línguas a fim de mostrar as opções de uso e as implicações de cada escolha. Também trazer as reflexões metalinguísticas mais presentes em sala de aula para que haja cidadãos com mais tolerância às diferenças. Por fim, promover a tomada de consciência de que todos os falantes, inclusive nativos, produzem sentenças que não estão de acordo com as regras das gramáticas normativas e que isso não pode ser visto como um “erro” e sim, visto como um novo olhar para a língua. Para Cagliari (1996, p. 73) “a variação linguística não mostra erro algum de linguagem, nem para o indivíduo, nem para um grupo dialetal, mostra apenas que pessoas diferentes podem ter modos diferentes de usar uma mesma língua” e que esta cumpre seu papel de comunicação.

Nesse capítulo, foi discutido a Fonética e a Fonologia como áreas interdependentes e como elas podem fazer a diferença na luta contra o preconceito linguístico. O conhecimento da Fonética e da Fonologia também auxilia o professor no ensino em sala de aula e no desenvolvimento da consciência fonológica, pois por meio dessas áreas, é possível sensibilizar o aluno ao campo da variação linguística, com vistas à curiosidade e não ao julgamento. Sugere-se o uso desses recursos no ensino de línguas a fim de torná-lo menos mecânico para se transformar em um conhecimento que faça mais sentido para o aluno e para o professor.

2. REALIZAÇÃO DA LATERAL /l/

Nessa seção será apresentado a descrição do fonema /l/ em língua portuguesa e língua inglesa, visando sempre englobar suas variações e trazer reflexões acerca de como determinadas pronúncias são consideradas prestigiadas ou des prestigiadas aos olhos da sociedade.

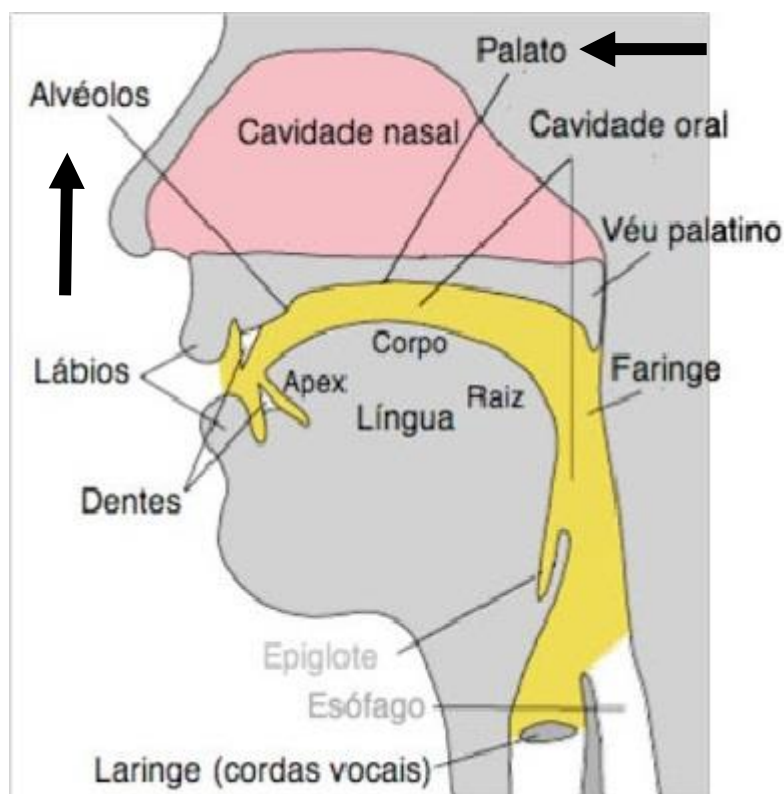
2.1 REALIZAÇÃO DO /l/ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Em termos fonéticos, laterais são consoantes produzidas com uma oclusão central, cuja parte frontal da língua eleva-se para deixar que o ar escape por aberturas laterais do trato oral. (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2017). Na língua portuguesa há dois tipos de consoantes laterais determinadas conforme sua posição: antes ou depois da vogal.

Quando a posição pré-vocálica é ocupada por uma ou duas consoantes, denomina-se de *onset* silábico, isto é, quando está antes da vogal, a lateral /l/, que apresenta uma articulação dental ou alveolar, corresponde à lateral alveolar (**lua** e **sala**). Já quando a articulação ocorre na região posterior ou palatal, corresponde a uma lateral palatal /ʎ/ (**telha** e **folha**). Quando em coda silábica, isto é, posição pós-vocálica, apresenta-se apenas uma consoante lateral que se manifesta como alveolar velarizada (**sal** e **sol**). Portanto, a lateral /l/, é fonologicamente denominada como um fonema velar/alveolar. (BATISTI; MORAS, 2016).

Em sequência, uma ilustração do sistema articulatório alveolar (pré-vocálico) e palatal (pós-vocálico).

Figura 3: Ilustração do sistema articulatório fonador

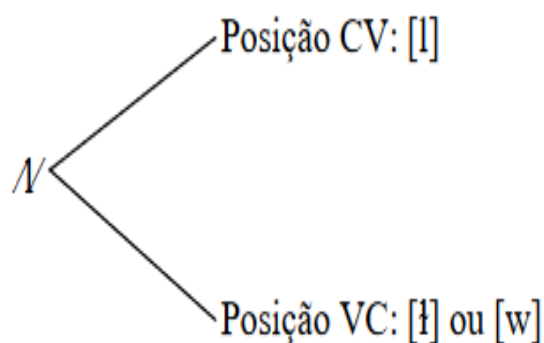


Fonte: Brasil Escola (2019).²

² Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-fonetica.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

Contudo, o português falado no Brasil tem se manifestado com um enfraquecimento da consoante, predominando a troca do /l/ por /w/ (COLLISCHONN, 2014). Esse fenômeno é denominado de vocalização. É quando ocorre uma supressão da elevação da ponta da língua junto aos dentes ou alvéolos em conjunto com o arredondamento dos lábios, formando um processo fonológico no qual uma consoante se transforma em vogal ou semivogal conforme o posicionamento da sílaba ou da palavra. A fim de ilustração, a figura abaixo apresenta as laterais presentes no Brasil:

Figura 4: Ilustração das produções das laterais no Brasil



Fonte: Souza (2010).

Nota-se com mais frequência essa ocorrência no meio e no fim das palavras, como em “cultura” /w/ (presença do /l/ vocalizado), ao invés de /ɫ/ (/l/ velarizado) e “sol” /w/ ao invés de /ɫ/. Existem algumas condições que atestam essas mudanças. São elas: linguísticas (pertencentes à própria gramática da língua) e extralinguísticas (localização geográfica, grupo étnico, sexo, escolarização e faixa etária).

Pinho e Margotti (2010, p. 71) observam que “a transformação do /l/ em /w/ é algo relativamente comum nas línguas, principalmente nas neolatinas”. Por exemplo, no latim vulgar, observou-se a passagem do /l/ para /w/ em vocábulos como poupar (de *palpare*) e outro (de *alterum*). Ainda assim, Malberg (1954, p. 81) comenta:

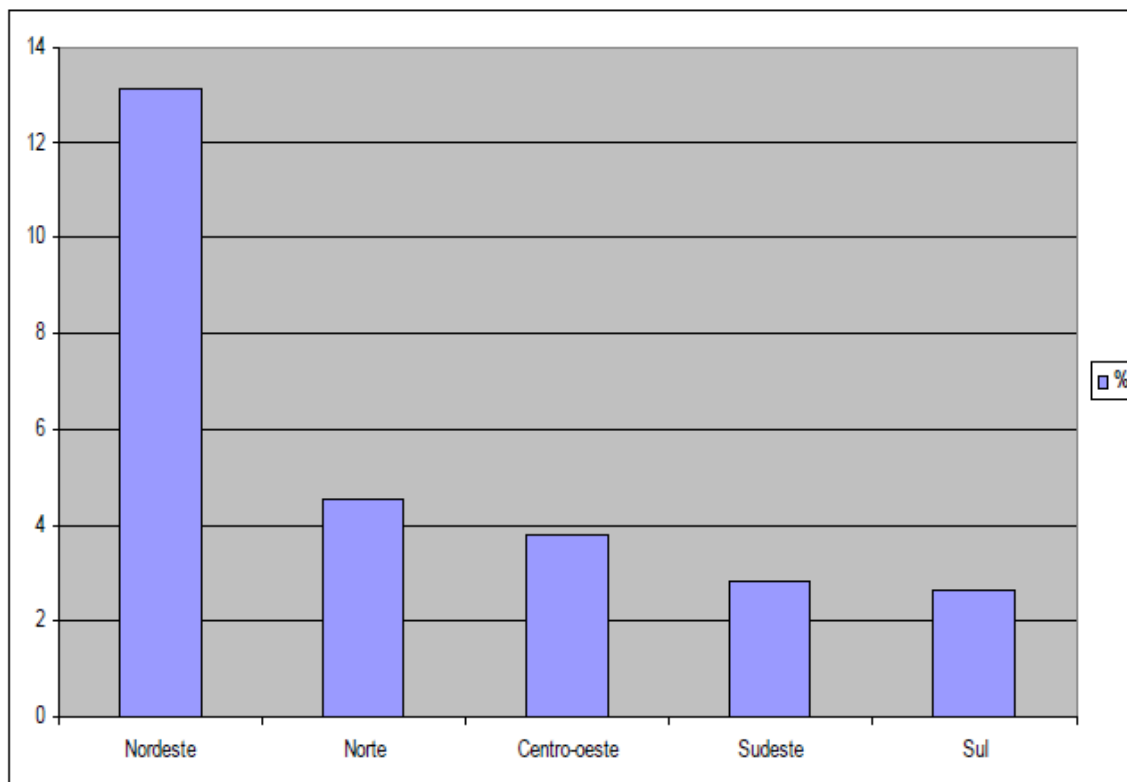
O francês teve antigamente um l velarizado que se transformou mais tarde num elemento vocálico (u) em consequência da perda da articulação apical. Este processo é o responsável, por exemplo, pelos plurais franceses de tipo *cheval – chevaux*. No antigo plural *chevalz*, o l velarizado transformou-se em u, daí um ditongo que terminou por se reduzir a ô (MALBERG, 1954, p. 81).

Dito de outra maneira, a vocalização do /l/ é comum em outras línguas e inclusive demonstrou ser algo que já ocorreu na própria língua portuguesa, em casos de vocábulos que vieram do latim vulgar. Presume-se que este enfraquecimento da consoante /l/ tende a facilitar a pronúncia das palavras, pois o falante não precisa realizar tanto empenho articulatorio e isso quer dizer que ele basicamente segue uma evolução fonológica a partir da “lei do menor esforço”.

Sá (2006) expõe que, dialetalmente falando, a variante velarizada é própria do português de Portugal, ao passo que a variante vocalizada tem sido uma marca bem clara do português falado no Brasil.

Ainda assim, é importante lembrar que a variação linguística é inerente à língua e, portanto, significa que não se pode generalizar a ocorrência desse fenômeno em todo o país. Isso pode ser visualizado no seguinte gráfico, que apresenta uma análise sintetizada da variação da lateral realizada com base nos dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) de todas as capitais.

Gráfico 1: Apagamento da lateral nas regiões brasileiras (em porcentagem)



Fonte: Pinho e Margotti (2010).

Levando em consideração as extremidades (Nordeste e Sul), o apagamento da lateral é superior na região nordeste. De acordo com Pinho e Margotti (2010, p. 78) “o apagamento da lateral, por sua vez, é maior na região nordeste (com pouco mais de 13% de apagamento) e norte, sendo que nesta região decresce o índice de apagamento lateral”, enquanto que, na região sul os dados apontam para 3% frente ao apagamento da lateral.

O trabalho de Nedel (2009) avaliou que a realização da variante /w/ era maior em indivíduos com menos de 50 anos de idade, do sexo feminino e com mais tempo de escolaridade. Por conseguinte, a dimensão diageracional (geração mais nova), diassexual (mulheres) e diastrática (classe alta – a nível sociolinguístico) foram fatores extralinguísticos contribuintes para a realização da vocalização.

Já na região sul, observa-se a preservação da lateral velarizada. Contudo, o trabalho de Pinho e Margotti (2010, p. 78) apresenta uma informação relevante quanto a essa ocorrência:

A variante não vocalizada está presente apenas na fala dos informantes mais velhos da capital gaúcha. Isso indica que realmente estamos vendo um processo de mudança na estrutura fonológica do português brasileiro – já em conclusão –, em que a língua deixa de ter a presença da lateral alveolar em posição de coda silábica. Fenômeno este que está provocando uma reestruturação da sílaba (PINHO; MARGOTTI, 2010, p. 78).

Nota-se que a dimensão diageracional é um fator bastante determinante na pesquisa da lateralização tanto no trabalho de Nedel (2009) quanto de Pinho e Margotti (2010). Além do mais, estudos realizados na área por Quednau (1993), Tasca (1999), Margotti (2004) e Faraco (2007) apontam que regiões do sul do país ainda mantêm a velarização, especialmente pelo fator social de imigração italiana na região. O capítulo abaixo explorará melhor esta ocorrência.

2.2 REALIZAÇÃO DO /l/ NOS FALANTES ÍTALO-BRASILEIROS

Sob um panorama histórico e linguístico, o Brasil sempre fez parte de um cenário linguístico bastante variado, considerando desde a diversidade de línguas indígenas existentes no país, antes mesmo da chegada das línguas de imigrantes. Com o processo de colonização, chegou ao Brasil a língua portuguesa e, em seguida, com o tráfico de escravos, chegaram diversas línguas de origem africana. Logo, campanhas imigratórias promovidas pelo governo brasileiro favoreceram a vinda de europeus para o Brasil em busca de mão de obra para o

cultivo do café. “Nos primeiros contratos o governo imperial prometeu aos colonos o pagamento das passagens, a cidadania brasileira [...]” (STUAB, 1983, p. 18) e entre outras regalias que facilitaram a imigração em terras brasileiras.

Em meados do século XIX, tanto a Alemanha quanto a Itália, presenciavam uma época árdua. Havia uma superpopulação na zona rural e os trabalhadores não tinham mais espaço nas zonas urbanas, tendo em vista que o ramo industrial estava em processo de desenvolvimento naquela época.

Dentre poucas escolhas, a solução encontrada para melhorar a vida desses europeus foi a imigração em massa para outros países, especialmente para o Brasil. O contexto histórico do país na época estava sob uma política de substituição de mão de obra escrava para a criação de núcleos coloniais destinados à produção para o mercado interno. Então, o governo visava atrair os imigrantes para povoar e colonizar os vazios demográficos, principalmente encontrados no Sul do país, e para mão de obra nas fazendas de café no Oeste paulista. Segundo Oliveira (2002) o imigrante desejado era o agricultor, colono e artesão.

Spessato (2001) também alerta a outro interesse por trás da substituição dos escravos africanos pelos imigrantes europeus: a política de “branqueamento”. Constituída por um processo seletivo de miscigenação, a ideia era gerar uma população inteiramente branca; dentro de três ou quatro gerações iria surgir uma população homogênea. Posto isso, a vinda dos alemães e italianos favoreceria o objetivo.

Em outras palavras, o imigrante, além de preencher uma demanda trabalhista, ainda contribuiria para o branqueamento do povo brasileiro. Diante dessa realidade, o governo do Brasil divulgava as vantagens de suas terras frutíferas e fazia promessas que enchiam o povo europeu de esperança. Aqui, esperavam encontrar uma vida farta.

Surpresos, ao chegarem ao Brasil não acharam tudo que havia sido prometido. Não encontraram as colônias de terras férteis que foram anunciadas, mas sim, a mata fechada para ser desbravada por eles. As condições dos imigrantes eram precárias e a assistência governamental era praticamente nula. Sem alternativas, ao perceberem que foram enganados, dotaram-se de coragem e foram à luta. Começaram a formar colônias isoladas, com vida social autônoma e nelas demonstravam a saudade do país de origem por meio de marcas culturais como as casas construídas com traços da terra natal, tapetes, imagens religiosas, retratos de família e tudo aquilo que poderia trazer boas lembranças. (OLIVEIRA, 2002).

Os primeiros imigrantes europeus a chegarem ao Sul do Brasil foram os alemães e logo ocuparam o extremo sul do país: Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Atualmente, os

descendentes de alemães representam 35% da população do estado de Santa Catarina. (ATLAS DE SANTA CATARINA, 2006).

Outro grupo de imigrantes a desembarcar e contribuir fortemente para a formação da identidade catarinense foi o dos italianos, ainda no século XIX, especificamente no ano de 1875. Ocuparam-se das terras do Rio Grande do Sul e se instalaram também por todo o Estado de Santa Catarina, em cidades do Sul como Criciúma e Tubarão e também na do Oeste, como em São Miguel do Oeste, Chapecó e Xanxerê. Atualmente, 45% dos catarinenses descendem de imigrantes italianos. (ATLAS DE SANTA CATARINA, 2006).

O fato de ter tido em sua história muitos imigrantes italianos e ainda possuir descendentes desta época, o falar da região sul apresenta influência da língua italiana em diversos níveis linguísticos, tornando-se uma marca de identidade cultural e tais marcas serão apresentadas nos próximos capítulos. A chegada de um estrangeiro monolíngue é sempre marcada pelo impacto linguístico: a língua de origem frente à nova língua. É o comportamento em relação a esse embate que constitui a identidade do imigrante. Conforme Oliveira (2002), o cenário linguístico do imigrante no Brasil se constituiu pelas dificuldades de comunicação e o desejo de ser bilíngue para a ascensão na nova sociedade. Por outro lado, a saudade acoplada à manutenção da língua materna por meio de cartas para manter o contato com os que ficaram. Aos poucos, os conflitos linguísticos entre as gerações mais velhas e mais novas, ou seja, entre a língua dos pais e a dos filhos (muitos nascidos no Brasil) começaram a se manifestar.

Ocorrências linguísticas que testemunham a influência italiana na língua portuguesa, especialmente a nível fonológico, já foram escopo de pesquisas para vários linguistas, como Marquardt (1997), Monaretto (2000) e Spessatto (2001) os quais se detiveram aos estudos do /r/ por influência italiana na região. A pesquisa de Spessatto (2001) em Chapecó registrou que “[...] os descendentes de italianos realizam, em início de palavra, o tepe (48% das ocorrências) [...]. Entre vogais (e.g. *carro*, *bairro*), registrou 42% de tepe [...]”. Por meio desta pesquisa foi embasado que o tepe é uma característica de comunidades de contato italiano.

É válido acrescentar outros estudos na área da variedade italiana, como a pesquisa de Bortolotto (2015), a pesquisadora apresentou o *Talian* na fala de ítalo-brasileiros em Chapecó – SC e Pato Branco – PR, com vistas à manutenção e substituição de termos de parentesco.

Também o estudo de Bernieri (2017) conduziu reflexões sobre as crenças e atitudes linguísticas em relação ao alemão em São Carlos – SC e o italiano em Coronel Freitas – SC.

Muito interessante a autora trazer duas línguas minoritárias³ diferentes, mas que ao mesmo tempo carregam semelhanças relacionadas ao contato linguístico. Similar ao estudo de Bernieri (2017), a pesquisadora Fornara (2019), contemplou os municípios de Saudades – SC, cuja colonização foi alemã e Nova Erechim – SC, onde a colonização foi com predominância italiana. Embora possuam culturas e línguas minoritárias distintas, a pesquisadora acentuou o contato linguístico, trazendo semelhanças entre eles e centrando-se na descrição do bilinguismo de falantes *Deutsch*-português e *Talian*-português. Fornara (2019) considerou algumas análises importantes entre os falantes, como o grau de domínio das quatro habilidades linguísticas e as funções de uso aos quais as línguas são expostas. Em geral, seus dados indicaram que:

Nova Erechim vem construindo um trabalho intensivo em prol da formalização do *Talian*, com o incentivo de práticas relacionadas à escrita e leitura, ancoradas na fala e na compressão. Saudades, por sua vez, aposta na manutenção da sua variedade local, o *Deutsch*, através da transmissão da oralidade (FORNARA, 2019, p. 137).

Um estudo da variação da lateral em coda silábica foi realizado por Quednau (1993) e também por Tasca (1999), descrevendo que, em Porto Alegre, a vocalização prevalece, enquanto que em comunidades com o contato italiano a velarização é mais frequente. Dando sequência aos estudos nessa área, Tasca (2002) verifica que o /l/ velarizado é mais presente na fala da geração mais velha, ao passo que a forma /w/ é mais utilizada pelos mais novos. Krug (2004) levanta dados da comunidade plurilíngue de Imigrante, município no RS, e traz uma breve referência ao uso da variável por parte dos descendentes de alemães e aponta para o uso da não vocalização por parte dos informantes mais velhos e o aumento gradativo desse fenômeno entre os mais jovens.

O modo de falar português com marcas italianas demonstra estar cada vez mais distante das novas gerações. Acredita-se que seja pelo desprestígio que as variedades italianas sofreram ao passar do tempo (CAMPOS, 2006). Por isso, torna-se tão importante recordar momentos da história de um país, pois por meio deles fica possível visualizar com mais clareza as questões linguísticas que regem a sociedade.

No caso do desprestígio das variantes italianas, segundo Campos (2006) pode-se dizer que tudo começou em 1938, pela Campanha de Nacionalização de Ensino, proposta por

³ Por línguas minoritárias designamos aquelas faladas por grupos de pessoas num país que tem por oficial uma língua diferente, isto é, são línguas naturais, não criadas artificialmente, tradicionalmente usadas por parcelas da população de um país, e que não se confundem com dialetos da língua oficial. (FERRAZ, 2007, p 47).

Getúlio Vargas, na qual foi censurada toda e qualquer atividade política de estrangeiros no Brasil e conseqüentemente foi proibida as línguas imigrantes no país. Isso repercutiu na desvalorização das falas dialetais e no engrandecimento da língua portuguesa como a língua de *status*, a dominante e então vista como língua de prestígio social. Assim, a fala típica dos ítalo-brasileiros, geralmente associada à figura do colono, não conseguiu competir ao modo de falar dos cidadãos.

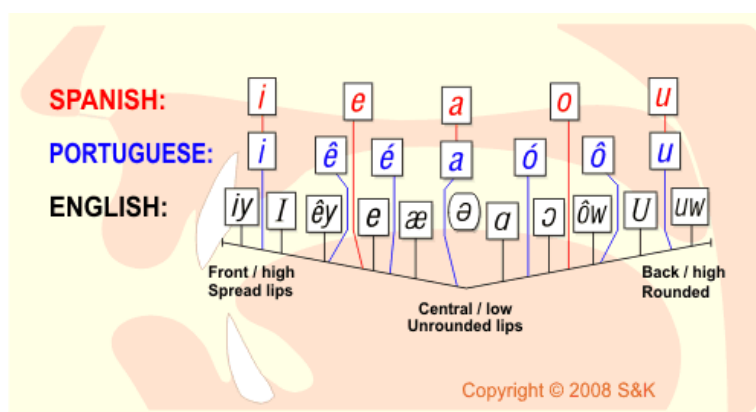
Embora registros apontem a tendência ao apagamento de interferências linguísticas da variedade italiana nas gerações mais novas, ainda assim este estudo acredita ser pertinente a checagem desta evidência em aprendizes de uma terceira língua: a língua inglesa.

2.3 REALIZAÇÃO DO /l/ NA LÍNGUA INGLESA

Antes de apresentar as variedades do /l/ em inglês, é importante considerar que a estrutura e origem da língua inglesa são diferentes da língua portuguesa e isso implica em novas estruturas gramaticais de uma frase, por exemplo, em inglês o adjetivo é posicionado antes do substantivo e por isso será dito: *black* (preto) *cat* (gato) ou como também na descoberta de sons que são inexistentes na língua portuguesa, por exemplo, o som do *th*, em *thanks*.

No que se refere aos sons, a língua inglesa possui um sistema linguístico bastante distinto da língua portuguesa. Analisando as vogais, as quais compõe apenas uma parcela do sistema fonético-fonológico, a língua portuguesa possui sete fonemas vocálicos enquanto que esse número aumenta para onze na língua inglesa. A figura a seguir visa ilustrar isso e ainda contrasta com as vogais da língua espanhola.

Figura 5: Ilustração dos sons vocálicos em espanhol, português e inglês



Fonte: Schütz (2019).⁴

Passando agora para os sons das consoantes, especificamente para o som da lateral, existem duas formas para /l/ em inglês, denominadas de *dark* /l/ e *light* /l/, contudo sua representação silábica no alfabeto fonético é somente uma – /l/.

Malberg (1954) explica que no inglês, determinadas posições, como por exemplo em fim de sílaba, a pronúncia é caracterizada pelo levantamento do dorso da língua na direção do palato mole, o que dá ao /l/ do inglês o som velarizado, conhecido como *dark* /l/. Ele ocorre geralmente antes de consoantes e ao final de palavras. Conforme mencionado anteriormente, é importante lembrar que o inglês é uma língua *stress-time* e por isso a pronúncia /l/ também pode mudar conforme próximo som, pois tende a ocorrer a junção dos sons. Assim, *tall* é pronunciado com *dark* /l/, enquanto que *tallest* passa a ser pronunciado com *light* /l/. O mesmo ocorre em *email* (*dark* /l/) e *email address* (*light* /l/). A seguinte figura demonstra o posicionamento do aparelho fonador ao pronunciar a palavra *bell* /bel/:

Figura 6: Ilustração da produção fonética /l/ em posição final na língua inglesa



Fonte: BBC (2014).⁵

⁴ Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-voga.html>. Acesso em: 21 abr. 2020.

⁵ Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/introduction>. Acesso em: 09 out. 2019.

Já o light /l/ é encontrado antes de vogais e comumente no começo de palavras. Basicamente, o que ocorre é o posicionamento da ponta da língua logo atrás dos dentes. Abaixo, a imagem do /l/ em posição inicial, como em lock /lɒk/:

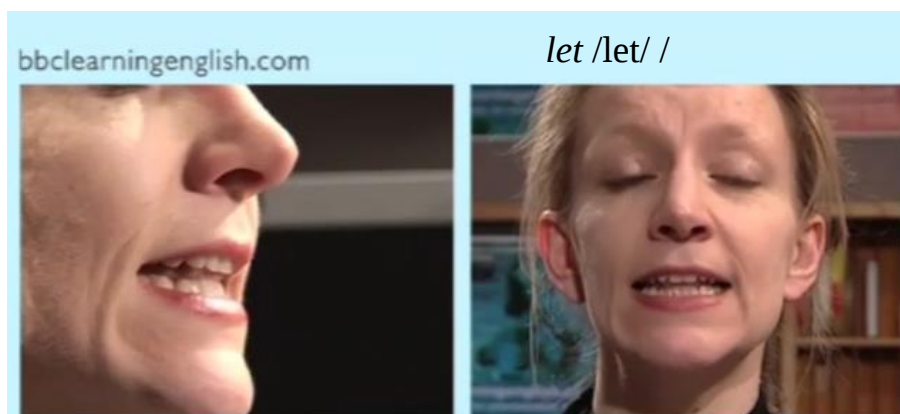
Figura 7: Ilustração da produção fonética /l/ em posição inicial na língua inglesa



Fonte: BBC (2014).⁶

Há também uma sutil diferença quando /l/ estiver em posição inicial conforme a vogal seguinte. Por exemplo, em *let* /let/ presencia-se a seguinte ocorrência:

Figura 8: Ilustração da produção fonética /l/ em posição inicial após vogal /e/ na língua inglesa



Fonte: BBC (2014).⁷

⁶ Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/introduction>. Acesso em: 09 out. 2019.

⁷ Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/introduction>. Acesso em: 09 out. 2019.

Pode ocorrer variações na pronúncia da lateral conforme a posição que /l/ se encontra, esta também pode variar de acordo com a localização geográfica do falante. Acrescenta-se ainda que outros fatores extralinguísticos certamente influenciam para determinadas pronúncias. Aqui, será adotado como pronúncia padrão a do inglês americano, haja vista que no Brasil essa é a variedade ensinada nas escolas em que os dados foram coletados.

Conforme Sant'Anna (2003), o fonema /l/ no inglês possui as seguintes ocorrências: /l/ quando em posição inicial (*language*), intervocálica (*alone*) ou precedido de /p/, /t/ ou /k/ (*play*) e /l/ diante de consoante (*old*) ou posição final de palavra (*call*).

De forma genérica, as revisões bibliográficas da língua inglesa não apontam para a vocalização como uma característica presente na língua, ou seja, o fenômeno de arredondamento labial para /l/ não demonstrou estar tão difundido nos falantes como é visto no Brasil. Contudo, estudos apontam indícios de vocalização em determinadas posições da lateral. Borowsky e Horvath (1997) realizaram um registro da vocalização do /l/ por falantes de inglês australiano, o qual assentou que apenas 20% dos entrevistados vocalizavam o /l/ e dentre eles com a maior ocorrência em jovens. D'Onghia (1995) acrescenta que o /l/ vocalizado também é mais frequente em homens com mais *status* social.

Na visão de Borowsky e Horvath (1997), no estudo do inglês australiano, a “vocalização acontece mais em *noodle*, menos em *feel*, e ainda menos em *milk*”. (BOROWSKY; HORVATH, 1997, p. 115). É possível encontrar a vocalização em algumas palavras, ainda que não seja uma pronúncia esperada pelos falantes da língua. Borowsky e Horvath (1997) concluíram que a vocalização não é dominante na fala dos australianos e nem mesmo é vista com respaldo social.

Aparentemente há também ocorrências de vocalização em determinadas regiões da Inglaterra, como a região de Fenland (JOHNSON; BRITAIN, 2003) e em variedades do inglês falado na Filadélfia (ASH, 1982). Do mesmo modo, estudos iniciais de Labov (1970) e Fasold e Wolfram (1970) apresentam a existência da pronúncia de /l/ vocalizado na variedade de inglês vernacular afro-americano.

As mesmas constatações foram encontradas para outros países falantes da língua inglesa. Segundo Sproat e Fujmura (1993), quando a ponta da língua não toca no céu da boca (referindo-se à vocalização do /l/), mais próximo o indivíduo está da pronúncia não-padrão. A partir disso, entende-se que a vocalização não está inserida naturalmente pelos falantes de inglês.

À medida que a maneira de falar o /l/ na língua portuguesa possui influência na língua inglesa, nota-se que o estudante naturalmente se apoia no conhecimento fonológico que ele já possui na sua língua materna para pronunciar as novas palavras na língua estrangeira, na qual existem sons que muitas vezes nunca foram percebidos pelo aprendiz. Para essa ocorrência, dá-se o nome de analogia.

Segundo Sausure (1972) a analogia é quando se pressupõe uma compreensão a partir da união das formas já conhecidas e assim, “[...] se perdoar: imperdoável, etc = decorar: x, então x= indecorável”. (SAUSURE, 1972, p. 194). Conforme Grolla e Silva (2014, p. 41), quando crianças estão adquirindo o inglês, “[...] produzem formas como ‘singed’ (como se fosse o passado de ‘sing’, em lugar de ‘sang’) e ‘mouses’ (plural de ‘mouse’, em vez de ‘mice’) [...]” e esse é um processo natural de generalização de padrões. Diante disso:

Uma palavra que eu improvise, tal como in-decor-ável, já existe em potência na língua; encontramos-lhe todos os elementos em sintagmas como decor-ar, decoração: perdoável, manej-ável: in-consciente, in-sensato etc, e sua realização na fala é um fato insignificante em comparação com a possibilidade de formá-la. (SAUSSURE, 1972, p. 193)

Os estudos analógicos estão muito presentes nas pesquisas de aquisição da linguagem pelas crianças, especialmente no que concerne à aquisição do léxico, porque se parte da ideia que a criança utilize dos mecanismos já familiares em uma determinada língua para a produção de um novo idioma. Em outras palavras, a analogia é encarada como um processo criativo, inteligente e natural da aprendizagem.

Então, essa pesquisa também acredita que durante a aquisição da língua inglesa, o aprendiz pode utilizar o /l/ vocalizado, velarizado ou ainda alveolar a partir de suas experiências na língua materna. Portanto, se ele estiver produzindo /l/ como /w/ na língua portuguesa, há uma forte tendência de fazer o mesmo na língua estrangeira e vice-versa. Afinal, “[...] não nos despimos da nossa fonologia na hora de analisar outra língua” (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2017, p. 10).

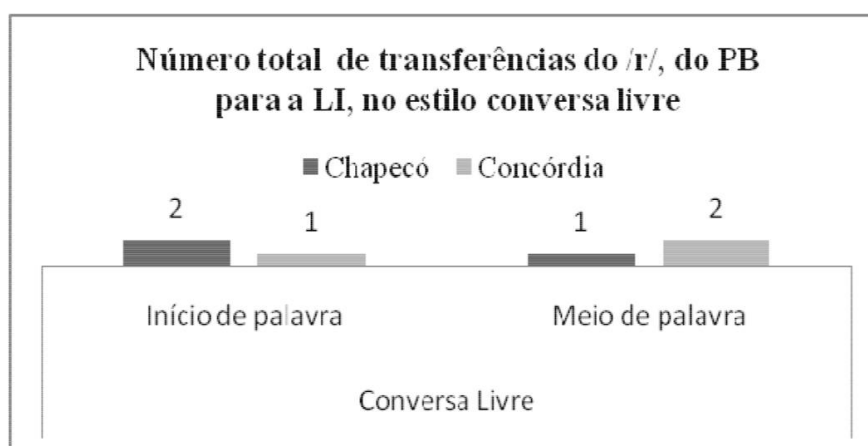
Lara (2013) pesquisou a influência da língua de imigração alemã Hunsrückisch na fala em língua portuguesa, especificamente da plosiva bilabial desvozeada [p] em lugar da vozeada [b] e vice-versa em situação de contato entre português brasileiro e variedade alemã da comunidade de Glória, situada na zona rural da cidade de Estrela, no Rio Grande do Sul. Foram registradas falas como *budim* ao invés de *pudim* e *ponito* ao invés de *bonito*. A pesquisadora reconheceu que esse tipo de variação não é comum no português brasileiro de

monolíngues-português e sugeriu que a troca das plosivas aconteça frequentemente em comunidades de imigração alemã.

Curioletti (2014) investigou a influência dos fones do /r/ do Português Brasileiro, por ítalo-brasileiros, aprendizes de língua inglesa, no início e meio de palavras, como em *red* e *berry*, por exemplo, nas cidades de Concórdia e Chapecó, localizadas no oeste catarinense. Spessatto (2003) também apresentou alguns traços socioculturais e linguísticos da comunidade de descendentes de italianos de Chapecó, demonstrando a relação entre fatores históricos, sociais, culturais e linguísticos da comunidade. Tendo em vista a região de estudo, por questões de recordação da língua de imigração, os resultados das pesquisas apontaram que ítalo-brasileiros tendem a pronunciar as palavras constituídas por /r/ na língua portuguesa com o tepe /r/.

Em seu estudo, os alunos eram de níveis fundamental e médio e de escolas particular e pública. Na pesquisa, os aprendizes de língua inglesa transferiram o tepe utilizado no português ao invés do retroflexo, utilizado na língua inglesa, especialmente no início de palavras. Constatou-se que houve maior número de transferências do português na fala de língua inglesa pelos chapecoenses em conversa livre. Segue gráfico para ilustração:

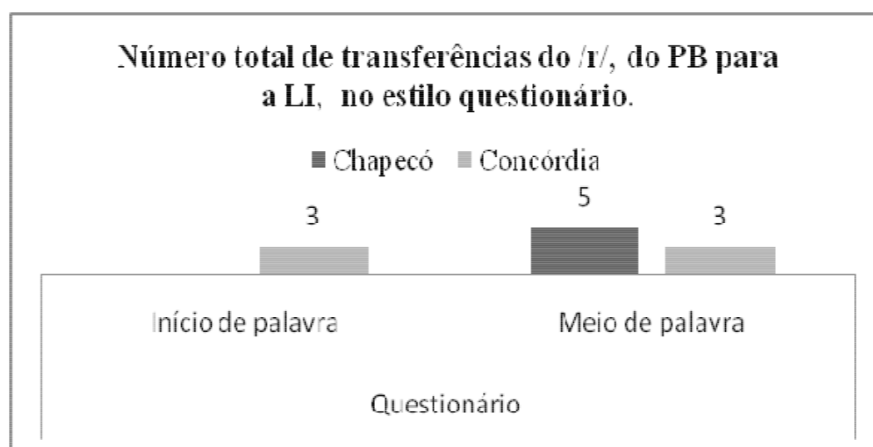
Gráfico 2: Transferência do /r/, do português brasileiro para a língua inglesa em conversa livre



Fonte: Curioletti (2014).

Já no estilo questionário, apresentou-se mais influência em Concórdia e também com /r/ no meio das palavras, conforme demonstra o gráfico abaixo:

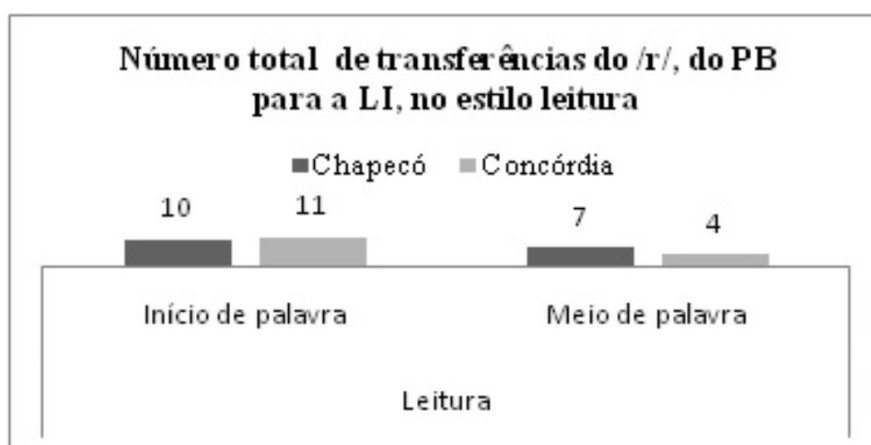
Gráfico 3: Transferência do /r/, do português brasileiro para a língua inglesa em questionário



Fonte: Curioletti (2014).

A seguir, as influências no estilo de leitura nas duas cidades. Percebe-se que em Chapecó existem mais casos de transferência. Além disso, é na leitura que foram encontrados o maior número de ocorrências, seguido pelo questionário e conversa livres, os quais caracterizam estilos de linguagem pouco formais e espontâneos, respectivamente. É válido reforçar que não existe falante de estilo único e por isso é oportuno variar os estilos no momento da pesquisa. Segue o resultado do estilo leitura:

Gráfico 4: Transferência do /r/, do português brasileiro para a língua inglesa em leitura



Fonte: Curioletti (2014).

Em síntese, os dados demonstraram que existe a influência de uma língua sob a outra. Partindo da ideia de que no português brasileiro o /r/ final é geralmente pronunciado como

/w/, entende-se que por meio de empréstimo e analogia das línguas, o aprendiz de língua inglesa estará mais propenso a produzir a mesma vocalização para as palavras com /l/ em inglês, como em *animal* e *silk*. Tendo em vista as pesquisas que apontam maior ocorrência da lateral velarizada em regiões de descendência italiana, procura-se verificar como as comunidades ítalo-brasileiras se comportam quanto à produção do /l/ em língua inglesa em meio ao cenário atual. Assim, questiona-se: as variedades italianas influenciam à produção da lateral velar nos aprendizes de língua inglesa?

3. BILINGUISMO

O capítulo está organizado por uma linha do tempo composta de diversas visões sobre o bilinguismo. Em conjunto, busca-se desconstruir a existência de um bilíngue perfeito e demonstrar uma flexibilidade na valorização do indivíduo bilíngue, respeitando seu bilinguismo individual. Logo, “o bilinguismo não é um fenômeno da língua, mas do seu uso. Não é uma característica do código, mas da mensagem. Não pertence ao domínio da ‘*langue*’, mas da ‘*parole*’”. (MACKEY 1972, p. 554, aspas do autor). Em outras palavras, a língua é pertencente ao grupo, o bilinguismo ao indivíduo. Além do mais, promove-se um novo pensar sobre o fenômeno para que não esteja somente preso às línguas de prestígio, mas também seja valorizado nas línguas de herança imigratória. Por isso, ainda nessa seção cabe uma breve passagem por alguns contextos que foram primordiais para cenários de contato linguístico e consequentemente de bilinguismo para o mundo.

3.1 DESCRIÇÃO DO BILINGUISMO

As concepções de ser bilíngue vieram mudando ao longo tempo e adquirindo alguns avanços importantes para esse conceito. Antes de 1960, ser bilíngue não era bem visto pela população, inclusive para os educadores (CARDOSO, 2015). Acreditava-se que ter o conhecimento de mais de uma língua causaria uma diminuição intelectual dos falantes e por isso era visto como algo negativo e maléfico. O bilinguismo era considerado uma barreira que reduzia o desenvolvimento da criança por forçá-la a utilizar muita energia para distinguir as línguas que falava.

Não acomodados com essa visão, muitos pesquisadores iniciaram estudos nessa área. Logo, começaram a surgir resultados surpreendentes e então, passou-se a acreditar que havia

benefícios no bilinguismo. Enquanto muitos estudos mostraram que o tempo de reação e os equívocos eram maiores para os bilíngues, também mostraram que o esforço e a atenção necessária para alternar entre as línguas desencadeava mais atividade no córtex pré-frontal dorsolateral – uma parte do cérebro que desempenha um papel importante na realização de funções, resolução de problemas, alternância entre tarefas e foco (CARDOSO, 2015).

Com o avanço das pesquisas e da descoberta dos benefícios de um cérebro bilíngue, emerge o seguinte questionamento: o que é bilinguismo?

Para Bloomfield (1933) o bilinguismo seria o controle nativo de duas línguas. O autor relaciona o indivíduo bilíngue como aquele que cresce falando duas línguas, ou seja, na concepção de que precisa haver este controle nativo do idioma. Então, “nos casos em que esta perfeita aprendizagem de língua estrangeira não é acompanhada de perda da língua nativa, resulta em bilinguismo, o controle nativo de duas línguas”. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55). Na visão do autor, não é considerado bilíngue o indivíduo que aprendeu outra língua após a infância.

Segundo Heye (2003), ao seguir esse pensamento de Bloomfield, a maioria dos bilíngues estaria sendo desconsiderada, haja vista que para ser um indivíduo bilíngue não é necessário ser um nativo no idioma. Ademais, um indivíduo é raramente fluente em todas as habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e assim, “se considerarmos bilíngue somente o indivíduo que possui domínio igual e nativo de duas línguas, estaremos por certo excluindo a grande maioria.” (HEYE, 2003, p. 229).

Ao entendimento de Mackey (1972) o conceito de bilinguismo é integralmente relativo e individual, o que inclui o uso alternado de uma ou mais línguas pelo mesmo indivíduo e, por isso, ele se estende em questões como: grau, função, alternância e interferência.

O grau diz a respeito ao quanto o indivíduo domina uma língua, ou seja, o quão bilíngue ele é. Para chegar a essa resposta de maneira mais precisa possível, é necessário incluir testes de habilidades separadas, um oral e outro escrito, uma vez que é difícil encontrar alguém igualmente fluente em todas as habilidades linguísticas em ambas as línguas.

A função está relacionada à área de contato linguístico, ou seja, para que determinada língua é usada. Então, suas funções se dividem em internas e externas. As funções externas estão ligadas a frequência, duração e pressão de uso nos espaços físicos, como em casa, na comunidade, na escola, na mídia, na igreja e entre outros locais que promovam o contato da língua. Já as funções internas estão ligadas às expressões mais intrínsecas de cada indivíduo,

como ao que Mackey (1972) chama de “aptidão” e está vinculada pelo sexo, idade, inteligência⁸, memória, atitude linguística e motivação.

A alternância consiste na mudança de idioma realizada pelo indivíduo, a qual depende muito de sua fluência na língua e também envolve funções internas e externas. Ou seja, esta dimensão reflete em que medida o sujeito alterna de uma língua para outra e quais fatores estão ligados a essa mudança. Mackey (1972) sugere três fatores principais: tópico da conversa, pessoa com a qual se fala e tensão.

No que concerne à interferência, conceitua-se que ela é o uso das características que pertencem a uma língua ao mesmo tempo em que se fala ou se escreve em outra língua. Essa influência pode ser cultural, de acordo com o meio em que o bilíngue está inserido, pode ser semântica, lexical, gramatical e fonológica (desde entonação, ritmo, articulação, etc.). No que concerne essa pesquisa, aborda-se o fator de interferência em seu nível fonológico. Acredita-se que ele é o fator mais evidente, uma vez que a comunicação, especialmente por meio da fala, é a habilidade mais presente em uma sociedade.

Portanto, o bilinguismo seria caracterizado como individual, partindo do pressuposto que não se pode medir um desempenho linguístico, mas sim mensurar a qual nível este indivíduo é bilíngue (considerando grau, função, alternância e interferência). Existem fatores que levam o bilíngue a se posicionar em determinado idioma, como “a situação em que a comunicação acontece, os participantes envolvidos e o tópico que está sendo discutido” (FLORES, 2005, p. 81).

Para elucidar isso, Steinberg (1993) aponta variedades do bilinguismo, dado que ele pode variar de acordo com fatores psicológicos, sociais e linguísticos. Por exemplo, uma pessoa pode ter um conhecimento avançado no vocabulário sobre “negócios” em inglês, mas ela pode não saber todas as traduções referentes às mesmas palavras em português e isso não significa que ela não pode ser considerada bilíngue. Do mesmo modo, um bilíngue pode ler ou escrever em uma língua, mas não falar, pois aprendeu a língua somente no código escrito. Também entram neste panorama, pessoas que conhecem uma língua de sinais e usam também a oralidade. Flores (2005, p. 81) complementa:

algumas pessoas aprendem duas línguas em casa e podem falá-las com igual fluência, mas talvez sejam capazes de ler ou escrever em apenas uma delas. Outras aprendem e usam a segunda língua na escola e talvez leiam e escrevam melhor do

⁸ De acordo com Mackey (1972, p. 566), “Aqui estamos mais preocupados com a relação de inteligência para bilinguismo do que com a influência do bilinguismo na inteligência.”

que falam. O nível de fluência em uma das habilidades de cada língua reflete a necessidade dessa habilidade nessa língua específica (FLORES, 2005, p. 81).

Assim sendo, se pressupõe que não existe indivíduo bilíngue com igual domínio das habilidades linguísticas. Ademais, é importante desmistificar que o bilinguismo não é um fenômeno privilegiado às línguas majoritárias, mas também das variedades minoritárias. “Nessa perspectiva parece não se reconhecer as línguas ditas minoritárias – ou seja, contempla-se o chamado bilinguismo de elite e/ou ideal” (ROMAINE, 1955, p. 387). Igualmente, um indivíduo que fale a língua portuguesa e uma variedade da língua italiana, por exemplo, o *Talian*, deve ser considerado um indivíduo bilíngue. Afinal, ele tem o domínio oral de duas línguas, mesmo sendo uma majoritária e outra minoritária, advinda do contato linguístico de imigração.

Constata-se aqui que não há um conceito único e ocluso para definir o bilinguismo. Cummins e Swain (1986, p. 18) estabelecem que “a forma final do bilingüismo [sic] pode ser chamado de ‘aditivo’, no qual o bilíngüe [sic] está adicionando uma outra língua socialmente relevante ao seu repertório de habilidades sem perda na competência de sua L1”. Consequentemente, é necessário levar em consideração todos os pensamentos abordados nesta seção para ser assertivo ao mensurar o grau de bilinguismo de um indivíduo.

Ser bilíngue muitas vezes está atrelado às línguas de mais influência social, como, por exemplo, o inglês. É comum pensar que o bilinguismo acontece somente em países desenvolvidos, como na Bélgica, onde a língua oficial é o flamengo, o francês e o alemão. Muitos ainda pensam que o Brasil não é um país bilíngue; hoje, em teoria, o país possui duas línguas oficiais: a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais - Libras, reconhecia por lei⁹ como língua oficial. Na prática, encontram-se indivíduos falantes do português e também de outras variedades, por exemplo o *Talian* no Rio Grande de Sul e as próprias línguas indígenas, pois sempre fizeram parte da diversidade linguística Brasil. Esses registros ocorrem principalmente por conta do contato linguístico entre povos.

Aproximar o bilinguismo à temática do trabalho fez-se necessário pela riqueza linguística que o estudo envolve: português brasileiro, inglês e italiano. De um lado indivíduos cuja língua nativa é a língua portuguesa, os quais por ora estão aprendendo a língua inglesa como língua estrangeira por instrução formal e ainda carregam em sua identidade costumes e vivências de seus antepassados oriundos de regiões italianas.

⁹ Em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10. 436 foi sancionada a lei reconhecendo a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Disponível em: <http://www.libras.org.br/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

3.2 CONTATOS LINGUÍSTICOS

Ao pensar em línguas, é praticamente impossível dizer que alguma língua se desenvolveu na sociedade em total isolamento. Mesmo quando se trata de línguas indígenas, apesar de afastadas, as línguas indígenas também passaram por contato linguístico com outras línguas de outras tribos e também com o português. (FRIZZO, 2017). Evidentemente, algumas línguas passaram por contatos mais intensos do que outras, principalmente pela geografia de determinados territórios, com temperaturas extremas e de difícil acesso.

Sem delongas, definir o contato linguístico – na sua definição mais frugal, é o uso de mais de uma língua constantemente no mesmo local (THOMASON, 2001). Por isso, é importante lembrar que o contato linguístico gera um certo nível de bilinguismo, o qual deve ter como prioridade a comunicação entre diferentes línguas e não estar somente preso a um bilinguismo fluente. Appel e Muysken (2005, p. 1) afirmam: “o contato linguístico inevitavelmente leva ao bilinguismo”.

Com o objetivo de esquematizar os tipos de contatos linguísticos manifestados no decorrer da história, Appel e Muysken (2005) sistematizaram alguns contextos que promoveram o contato entre línguas.

O primeiro registro de contato muito comum em povos que viviam em tribos são os arquipélagos linguísticos, sendo eles diferentes línguas com poucos falantes e faladas no mesmo espaço. Esse tipo de vivência permite um extenso bilinguismo, caracterizado pela expansão de palavras e de elementos gramaticais transpassadas de uma língua para a outra.

Diferentes famílias linguísticas que possuem fronteiras não estáveis são uma segunda situação de contato. Appel e Muysken (2005) exemplificam essa ocorrência na Bélgica, onde o holandês e o alemão (línguas de origem germânica) são falados ao norte e o francês (língua de origem românica), ao sul.

O terceiro exemplo está vinculado ao processo de imigração. De acordo com Appel e Muysken (2005), novas variedades surgiram oriundas das movimentações dos grupos em busca de novas terras. No Brasil, esse é o contato linguístico mais comum. Como já abordado, os contatos com línguas de família europeias, como o alemão e o italiano, trouxeram novas variedades no falar do país, particularmente no sul. Vale destacar que no Brasil também existiram imigrações de açorianas, polonesas, espanholas, austríacas, japonesas e tantas outras origens que constituíram uma condição de pluralidade social e cultural brasileira.

A quarta ocorrência reflete um contato linguístico entre comunidades mais isoladas, compostas por falantes de línguas minoritárias, envoltas de uma língua majoritária, como o frisão¹⁰ nos Países Baixos.

A última situação dá-se por conta da globalização. A busca por países mais desenvolvidos a fim de novas oportunidades de emprego e melhores condições de vida, tornam-se realidades para povos brasileiros difundidos nos Estados Unidos da América, também as imigrações de haitianos e venezuelanos no Brasil. Basicamente o que é ocorre é um movimento migratório inverso, onde cidadãos de países pós-coloniais vão em direção aos países colonizadores.

Além do contato estar intrinsecamente ligado ao bilinguismo, também está relacionado às influências que uma língua apresenta mediante a outra. Berruto (1987) comenta sobre o empréstimo linguístico, definindo-o pela passagem de elementos de uma língua para a outra, sem que haja adaptações fonéticas ou gráficas. Em decorrência disso, Calvet (2004) também manifesta a alternância de códigos, a qual consiste na alternância de duas línguas, com passagem de uma para outra, no decorrer da mesma interação verbal. Em suma, para Thomason (2001, p. 10) “o resultado mais comum do contato linguístico é a mudança em algumas ou todas as línguas: tipicamente, embora não sempre, no mínimo uma das línguas irá exercer pelo menos alguma influência em pelo menos uma das outras línguas”.

Assim, propõe-se uma visão mais ampla da língua para que se permita correlacioná-la tanto com ela mesma, quanto com o indivíduo falante, quanto com o contexto societal e assim entender que o multilinguismo é o triunfo da humanidade. (APPEL; MUYSKEN, 2005).

3.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Há muito tempo acompanha-se o desenvolvimento de diversas hipóteses que buscam a melhor maneira de justificar como pessoas aprendem a falar. De fato, a capacidade linguística de crianças e adultos é muito complexa, especialmente por envolver uma parte do corpo ainda misteriosa: o cérebro. De modo geral, todas as hipóteses visam explicar como uma criança chega a adquirir uma ou mais línguas perfeitamente, sem instrução formal e numa velocidade espantosa. Atualmente, esse processo de aquisição de linguagem é entendido como universal e praticamente involuntário, denominado por universalidade da linguagem (CRAIN; LILLO-MARTIN, 1999). Segundo essa hipótese racionalista, a linguagem é parte do programa

¹⁰ As línguas frísias são de família linguística anglo-frísia, sendo os idiomas mais próximos da língua inglesa. São faladas nos Países Baixos e em partes da Alemanha.

genético dos seres humanos e, portanto, é uma teoria inatista. Por conta disso, a Gramática Universal é composta por um conjunto de princípios, que são universais, e um conjunto de parâmetros, propriedades binárias associadas fundamentalmente a categorias funcionais que representam o lugar da variação das línguas (GROLLA; SILVA, 2014).

Após uma sucinta introdução sobre a aquisição da linguagem pelas crianças nos primeiros dias de vida, esta seção irá se dedicar a uma discussão teórica sobre os principais métodos de ensino formal de línguas e trará um pouco sobre o contexto de ensino de língua inglesa no Brasil.

Primeiramente é importante esclarecer a diferença entre aprendizagem e aquisição de línguas. Segundo Leffa (1988, p. 2):

entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente (LEFFA, 1988, p. 2).

Partindo desse pressuposto, será utilizado o termo aprendizagem de língua inglesa, uma vez que nas escolas onde esse trabalho se aplica a língua inglesa é ministrada por meio de uma instrução formal e os alunos estão conscientes de que estão aprendendo um novo idioma. Ainda, é relevante fazer distinção entre os conceitos de segunda língua e língua estrangeira. Existem diversas definições para eles, mas optou-se por utilizar a concepção de Leffa (1998). Assim, entende-se por segunda língua quando a língua estudada é também utilizada na comunidade e não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira. Sendo assim, “segunda” está para “outra língua que não a primeira (materna)”, portanto, a ordem de aquisição é irrelevante. Por outro lado, denomina-se língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (LEFFA, 1988). Por isso, aplica-se um estudo sobre a aprendizagem de língua estrangeira.

Durante o percurso histórico, houve diversas propostas metodológicas para o ensino de línguas, inclusive de língua inglesa. Agora, serão apresentadas as principais na visão de Leffa (1988):

A abordagem da gramática e tradução teve início durante o Renascimento (entre o século XIV e XVI) e foi a pioneira no campo de ensino de línguas. Seu foco estava centrado no léxico e na gramática, uma vez que para época, aprender um idioma bastava aprender o léxico.

A abordagem direta promovia uma imersão total na nova língua, proibindo qualquer tradução para a língua nativa do aluno. O objetivo dessa abordagem era ensinar do mesmo modo que o aluno havia aprendido sua primeira língua e, portanto, a gramática era totalmente intuitiva, ou seja, abordada de maneira implícita e seu propósito era promover a comunicação, as habilidades de escrita e leitura apareciam apenas mais tarde.

Segundo Leffa (1988), a abordagem para a leitura foi muito popular em 1930 nos Estados Unidos da América e constituiu na mistura das duas abordagens anteriores: de um lado havia uma ênfase muito grande no sistema lexical (em média de seis palavras novas por página); de outro, a exposição direta na língua. Para as escolas da época, o ensino de línguas deveria centrar apenas no gosto pela literatura, pois era isso que constituía um “povo estudado”.

A abordagem audiolingual é conhecida como o “Método das Forças Armadas” ou simplesmente o “Método Papagaio” (LEFFA, 1988). Essa abordagem foi utilizada durante a Segunda Guerra Mundial por conta da necessidade de ensinar uma língua estrangeira aos soldados. Originou-se da teoria behaviorista, cujo objetivo é a repetição. Assim, a aula era dividida em quatro passos: repetição – entonação – substituição (exercícios de *drillings*) – correção. Quando o aluno acertava as atividades ele recebia estímulo positivo, caso contrário negativo.

Ainda de acordo com Leffa (1988), a entrada dos Estados Unidos para a Segunda Guerra Mundial trouxe uma mudança significativa para o ensino de língua. Enquanto que os americanos eram estruturalistas e gerativistas, a Europa estava centrada no ensino da pragmática e semântica. Esse período de transições trouxe outros métodos à tona, como a Sugestopedia, um método criado pelo búlgaro Lozanov que prometia acelerar o processo de aprendizagem em até cinco vezes.

Também apareceu o método de Curran, o qual a aprendizagem de línguas era focada na habilidade oral e ocorria por meio de terapias em grupo em que o aluno gravava sua fala e ao final da aula ouvia para fazer as melhorias (LEFFA, 1988). Destaca-se também o famoso método Silencioso de Gattegno, no qual o professor praticamente não falava nada. Os alunos deduziam as regras e resolviam exercícios por meio de pequenos bastões e gráficos coloridos. O aluno assumia a posição autônoma enquanto o professor assumia um papel passivo.

Nessas transições também apareceram teorias que tinham como foco a habilidade de áudio, como foi o caso do método de Asher, um método de ensino cinestésico em resposta aos

comandos diretos. A ideia principal era que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la, a oralidade é considerada uma habilidade secundária.

A abordagem natural, como o próprio nome já diz, constituía na ênfase da aprendizagem sem instrução formal das regras gramaticais. O aluno deveria aprender o idioma naturalmente.

Por fim, a chegada da abordagem comunicativa. Segundo Brown (1994) essa abordagem tem como objetivo o foco no sentido, no significado e na interação entre os indivíduos. Percebe-se que nesse momento a aprendizagem está centrada no aluno e ele mesmo torna-se responsável pelo seu aprendizado. O professor mostra sensibilidade aos interesses do aluno, conduzindo, mediando, participando e aceitando sugestões. As atividades são mais variadas, abordam jogos, trabalho em grupo, teatros e outras atividades que objetivam a interação e contextualização da língua. A comunicação era dividida em *input* (leitura e audição) e *output* (fala e escrita), em outras palavras, as quatro habilidades são trabalhadas simultaneamente.

Frente a esses métodos de ensino que pairavam pelo mundo todo, o ensino de língua inglesa no Brasil iniciou em 1808 pela chegada da corte portuguesa. Nesse período, a Inglaterra passou a exercer forte influência no país e, por fins comerciais, oportunizou-se a instalação de companhias inglesas no país, aparecendo oportunidades de emprego e aproximando os brasileiros da língua inglesa.

Até então, o latim e o grego eram as línguas ensinadas nas escolas, mas com essa nova tendência, em 1809 a escola implementou o ensino de inglês e francês no currículo escolar por um decreto de D. João VI. Essa transição de currículo escolar trouxe muitos desafios para a língua inglesa, uma vez que o francês era considerado uma língua de mais *status* social, pois era a língua franca da época. Visando a capacitação dos profissionais brasileiros para a demanda de mercado da época, o principal método utilizado foi o da gramática e tradução.

Na verdade, o ensino de inglês no Brasil teve avanço somente na década de 1930. Nesse contexto, a difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha, pois o governo brasileiro temia o domínio do território pelos alemães, tendo em vista as imigrações desse povo no século anterior (SCHÜTZ, 2017). O momento também era preocupante para os Estados Unidos e Inglaterra devido a guerra e por isso perceberam que o Brasil seria um importante aliado.

Em 1935 a Escola Paulista de Letras Inglesas fechou uma parceria com o Consulado Britânico e mudou seu nome para Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Desde então, começaram a surgir outras escolas específicas para o ensino de língua inglesa, as quais permeiam cada vez mais fortes na sociedade (SCHÜTZ, 2017).

Hoje, aprender a língua inglesa não é mais um diferencial e sim uma necessidade, pois ela é a língua franca. De acordo com Berns (2011), o inglês como língua franca quer dizer que a língua inglesa é utilizada majoritariamente em situações de contato envolvendo falantes de diferentes línguas maternas. Ensiná-la também é uma grande responsabilidade, especialmente porque os professores não podem desassociá-la de aspectos culturais. Após abordar nessa seção uma grande variedade de métodos de ensino de línguas, acredita-se que o melhor método seja o professor perpassar por todas as metodologias e entender a realidade de cada sociedade.

4. DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA A DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL E RELACIONAL

A fim de compreender a sociolinguística e seus avanços ao longo do tempo, é relevante realizar uma revisão da origem e evolução da linguística ao longo do século XIX e entender seus principais desdobramentos pelo século XX até os dias atuais. Por isso, nesta seção faz-se uma recapitulação histórica da sociolinguística, apresentando seus campos de estudo e mostrando o que há de mais recente em termos de pesquisa nessa área.

Até a primeira guerra mundial, a linguística ainda era uma disciplina fundamentalmente histórica, que estudava a língua com interesses relacionados à poética e à lógica. No começo do século XX, com o nascimento da ciência linguística, a partir da edição do *Curso de Linguística Geral* de Saussure (1972) e a partir de 1960, com a tese de Labov, a língua falada passou a ser considerada objeto de estudo científico.

Nas considerações de Faraco (2007), assim como outros autores, a imagem de Ferdinand de Saussure é estabelecida como o pai da linguística moderna. Lagares (2018) explica que antes de Saussure estabelecer a sincronia como a perspectiva dessa nova ciência linguística, os cientistas da linguagem se preocupavam em entender a genealogia das línguas, ou seja, a sua origem e os parentescos das línguas entre si.

Fruto das aulas ministradas por Saussure, a publicação póstuma do livro *Curso de Linguística Geral* foi um marco para a linguística moderna, isto é, estudos sincrônicos da

linguagem no século XX, trazendo conceitos baseados em dicotomias, como: sincronia e diacronia, língua e fala, significado e significante e, por fim, sintagma e paradigma. Estas concepções condicionaram o estudo da língua como uma ciência autônoma, propondo a língua como um sistema de signos independentes e um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento.

Assim, o “saber línguas” passa a ser diferente do “saber sobre línguas”. Segundo Lagares (2018, p. 16):

essa diferença surge no momento em que o objeto-língua passa a ser visto não apenas como um instrumento de comunicação ou como um símbolo de identidade grupal, regional ou nacional, mas como uma estrutura de signos organizados num sistema que pode ser compreendido segundo sua lógica interna.

Em meio a esses avanços da linguística, acreditar em uma língua homogênea passa a ser implausível. Qualquer falante percebe a heterogeneidade na sua própria fala, pois “deverá desenvolver ao longo da vida uma série de habilidades para lidar com a diversidade das interações dentro do que considera ser sua própria comunidade linguística” (LAGARES 2018, p. 17).

Assim, a concepção estruturalista de Saussure deu lugar a uma nova teoria: o gerativismo de Noam Chomsky. Chomsky sofisticou ainda mais os estudos linguísticos ao propor que a língua fosse vista a partir da faculdade da linguagem, ou seja, que a língua é inata e que é um conjunto finito de regras que pode ser aplicada para gerar somente aquelas sentenças que são gramaticais em uma determinada língua.

Segundo Coelho *et al* (2010) tanto a abordagem estruturalista como a gerativista consideram a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais.

Sob essas discussões, nos anos 1960, William Labov, fundador da sociolinguística variacionista, trouxe à tona as relações entre língua e sociedade. Alkmin (2001) afirma que essa relação é a base da constituição do ser humano. De acordo com Tarallo (2007), a sociolinguística parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguísticas. Portanto, a língua assume o papel de ser um fato social, dinâmico, heterogêneo, cuja variação é explicada por fatores linguísticos, ligados à estrutura gramatical da língua, e extralinguísticos, nos quais são considerados fatores como faixa etária, posição geográfica, sexo, etnia, redes sociais, classe social, profissão do falante e estilo.

Camacho (2012) enfatiza que a variação está tão presente na língua que nem mesmo um único falante fala sempre do mesmo jeito; dificilmente se expressa de modo idêntico. Sendo assim, Camacho (2012, p. 54) reforça:

o que a sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de ordem linguística e de ordem social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares. [...] Essa variação na fala não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente. Pelo contrário, é o uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguística que é a possibilidade de variação entendida como heterogeneidade constitutiva da linguagem.

“A reflexão acerca dos processos sociais de mudança linguística leva Labov a concentrar a atenção também nas intervenções provocadas pela imposição da norma-padrão” (LAGARES, 2018, p. 19). Labov denomina essas mudanças de “cima para baixo” e elas estão presentes nas escolas brasileiras, por questões políticas, sociais e econômicas, privilegiando unicamente o ensino da norma padrão e esquecendo-se que o Brasil é cenário de muitas línguas e variedades linguísticas de imigração. Ações como a co-oficialização da Língua Guarani em São Gabriel da Cachoeira /AM (2002) e em Tacou/MS (2010), bem como a co-oficialização da variedade pomerana em Santa Maria de Jetibá/ES (2009) e da variedade *Hunsrückisch* em Antônio Carlos/SC (2010), são maneiras de destacar de forma jurídica tantas variedades (YU; WELTER; BERGER, 2017).

De acordo com Severo (2013, p. 469) “a oficialização não implica, necessariamente, sucesso em relação à circulação e legitimação das línguas”. Por isso, defende-se uma política linguística escolar que incorpore a consciência sociolinguística como parte do currículo. Não se podem impor regras gramaticais, é necessário promover reflexões sobre heterogeneidade linguística. Na perspectiva de ensino, Coelho *et al* (2015, p. 141) assegura:

é papel da escola oferecer condições para que o aluno desenvolva plenamente suas competências sociocomunicativas. Para tanto, deve-se ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma por outra, mas no sentido de capacitá-lo a dominar outras variedades para que se possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações. Além disso, a escola deve mostrar aos alunos a variação sincrônica, mostrando que o que hoje é considerado “errado” uma vez já foi norma culta.

Tanto é que mudanças como essas podem ser vistas frequentemente nas línguas. Por exemplo, na língua inglesa a ausência do /r/ como em *fourth* e *floor*. Segundo o estudo de Labov (2008), a variante de baixo prestígio para a época (ausência do /r/), no século XIX

passou a ser considerada uma variante de prestígio. Acredita-se que tenha sido por influência da fala dos londrinos, modelo de grande prestígio social.

De modo global, a sociolinguística se ocupa de questões como variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico e línguas minoritárias. De acordo com Thun (2010), e em conjunto a uma nova vertente, a dialetologia pluridimensional e relacional, busca de maneira mais moderna e precisa, um avanço nas pesquisas que envolvem heterogeneidade linguística entretecida à heterogeneidade social a fim de desmistificar cada vez mais a heterogeneidade das línguas, muitas vezes vista como um caos linguístico.

Conforme abordado na sociolinguística, a língua e a sociedade estão intimamente ligadas, e a variação torna-se fruto dessa união. Embora a dialetologia utilize fatores sociais em suas pesquisas, ela ressalta o fator diatópico. No que concerne a sociolinguística, ainda que preze pelo fator espacial, seus estudos concentram-se nas motivações sociais. A partir disso, entende-se que o surgimento da dialetologia engloba não só condicionantes sociais, mas também arealidade do falante.

Assim, entende-se a dialetologia como um campo da sociolinguística que estuda os dialetos de forma sistemática. Então, é importante que a conceitualização de dialeto para a dialetologia e para esta pesquisa esteja clara: o dialeto é uma língua.

Segundo Trudgill (2004) e Coseriu (1982) o dialeto geralmente é visto como subordinado a uma determinada língua, que é falado pela classe trabalhadora ou por grupos de baixo prestígio social. Além de, muitas vezes, estar condicionado a uma forma “errada” da língua, um desvio da norma. Para a dialetologia, esses conceitos não passam de mitos linguísticos, afinal “ninguém fala só o português; o que se fala é uma forma determinada de português” (COSERIU, 1982, p. 39). É aceita a noção de que “todo falante fala no mínimo um dialeto – em que o inglês padrão, por exemplo, é apenas um dialeto assim como qualquer outra forma do inglês – e isso, de nenhuma forma, faz com que se acredite que um dialeto é, de forma alguma, linguisticamente superior a outro.” (TRUDGILL, 2004, p. 3).

A dialetologia tradicional propôs o desenvolvimento de pesquisas restritamente vinculadas ao espaço geográfico. Para isso, segundo Thun (2005), o informante era um único só: preferencialmente um homem adulto, idoso, com baixa escolaridade, residente da área rural e que fosse nascido e criado no mesmo lugar. Ainda nas palavras de Thun (1998, p. 702) buscava-se para a pesquisa “anciões de nível sociocultural baixo, habitando em zonas rurais, com restrito movimento no espaço e com pouco contato com os de fora”.

Esses informantes eram conhecidos como *Rural Old Man* (ROM). Sendo assim, os primeiros estudos nessa área não levavam em consideração as diversidades culturais, as diferenças socioeconômicas, tampouco as variações topográficas. Segundo Chambers e Trudgill (1994), os informantes precisavam ser topoestáticos a fim de garantir uma fala sem interferências de outras cidades, ou seja, para assegurar a produção da fala típica do local que habitavam. Buscava-se por informantes mais velhos com o objetivo de realizar uma análise diacrônica da língua e então comparar a fala dos habitantes mais velhos em contraste com a fala de uma geração anterior. Além disso, precisavam ser camponeses, pois as zonas urbanas implicavam em muita mobilidade e isso não garantiria a “pureza” do dialeto. Por fim, deveriam ser homens, pois nos países ocidentais o falar das mulheres aproximava-se de um modo mais reflexivo e com mais consciência de classe.

A partir dessa visão, excluía-se relações dos dados coletados com outras comunidades, como por exemplo, os centros urbanos ou com grupos sociais distintos, bem como relações entre homens e mulheres. Essa dialetologia monodimensional buscava por “dialeto puros” sob um eixo apenas horizontal.

Com a migração em larga escala da população rural para as comunidades urbanas, em função da difusão de máquinas agrícolas, as extensões de rodovias, crescimento industrial, acesso aos meios de comunicação e globalização, ficou cada vez mais escasso encontrar informantes com as características necessárias para as pesquisas na dialetologia monodimensional. Por sua vez, esse processo migratório trouxe inter-relações entre diferentes grupos sociais e então, a miscigenação de diferentes culturas.

Considerando essas objeções, em 1998, a dialetologia tornou-se pluridimensional e relacional tendo Harald Thun como um de seus maiores teóricos. Seu surgimento está concentrado na fusão entre a dialetologia tradicional/monodimensional e a sociolinguística. Segundo Altenhofen (2006, p. 163), “um dos princípios que alavancaram uma mudança de rumo foi o ‘princípio da pluridimensionalidade’ da variação linguística [...]”, pois agora, diferente da dialetologia tradicional, havia também a preocupação com a variação local nos diferentes estratos sociais e não só na descrição da variação diatópica horizontal. Sendo assim, foi também agregado o eixo vertical, o qual se constitui pelos fatores extralinguísticos que também possuem papel influenciador no uso de uma língua.

Portanto, o novo modelo foi denominado de pluridimensional e relacional por abordar mais dimensões de pesquisa e relacioná-las umas com as outras, Thun (2010) comenta que cada autor é livre para usar ou não assim como criar uma nova dimensão, dependendo do tipo

de trabalho a ser desenvolvido. As principais dimensões da sociolinguística, também sugeridas pelo autor são: **diatópica** (espaços geográficos distintos), sendo eles divididos em topoestáticos (falantes que vivem a vida toda no mesmo lugar) e topodinâmicos (falantes com maior mobilidade social); **diassexual** (homem e mulher); **diageracional** (diferentes faixas etárias), sendo elas divididas em geração mais velha (mais de 55 anos) e geração mais nova (de 18 a 36 anos); **diastrática** (estratos sociais distintos), sendo considerado como classe baixa o grupo cujo grau de instrução formal vai até o ensino básico e classe alta para os indivíduos que cursaram ou que concluíram o ensino superior; **dialingual** (falantes de uma ou mais línguas e/ou variedades), **diarreferencial** (falante com competência metalinguística para perceber e avaliar variantes de uma língua) e **diafásica** (ao utilizar mais de um tipo de modalidade da língua nas entrevistas).

A seguir, a figura exemplifica as dimensões e parâmetros citados acima:

Figura 9: Dimensões da Dialetoologia Pluridimensional

DIMENSÃO	PARÂMETRO
1.dialingual	Espanhol Português
2.diatópica	Topostático
3.diatópica-cinética	Topostático topodinâmico
4.diastrática	Classe alta Classe baixa
Diageracional	Geração II Geração I
6.diassexual	Mulheres Homens
7.diafásica	R C L
8.diarreferencial	Fala objetiva Fala metalinguística

Fonte: Thun (2005).

Além das dimensões já apresentadas, Altenhofen (2011, 2013), Horst (2011) e Horst e Krug (2015) trouxeram uma nova dimensão às pesquisas dialetológicas, a dimensão **diarreliigiosa** (Católico vs. Evangélico-Luterano). Acredita-se que a língua e a religião

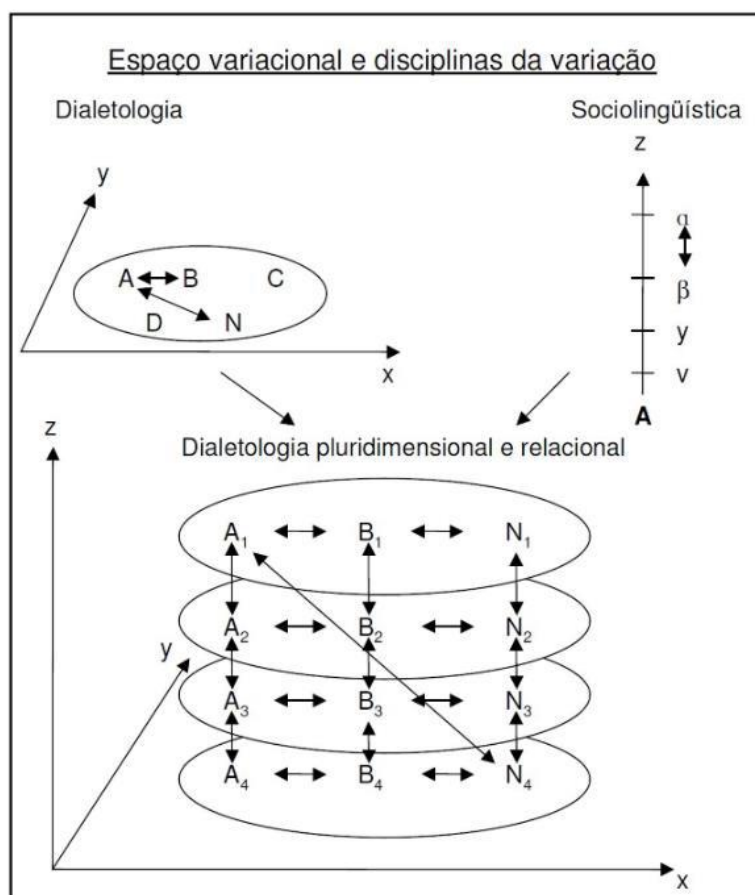
possuem uma relação muito significativa, uma vez que a língua pode ser considerada um veículo de locução da fé, como o latim foi para os católicos e o alemão para os luteranos.

Segundo Thun (1996) esta nova perspectiva de pesquisa ampliou o leque temático, incorporando à pesquisa novas características do mundo atual. Assim, para Cardoso (2006, p. 1), “a dialetologia apresenta-se, no curso da história, como uma disciplina que assume por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”. Dito de outra maneira, os princípios da nova dialetologia combinam os pressupostos da dialetologia tradicional, como a arealidade, aos fatores sociais – princípios da sociolinguística (THUN, 2010).

Ainda que essa nova dialetologia tenha trazido inúmeros avanços nas análises dos contatos linguísticos, percebeu-se a oportunidade de um novo olhar. Para possibilitar uma postura mais precisa e completa dos fenômenos linguísticos, agregou-se a relacionalidade nos estudos dialetológicos e pluridimensionais. Por conseguinte, nasce a dialetologia pluridimensional e relacional, a qual se interessa em relacionar os dados coletados entre si. Ela conduz a correlação não só entre diferentes espaços geográficos, mas também entre uma mesma comunidade de fala.

A fim de ilustrar o espaço relacional entre os pontos espaciais e as dimensões sociais, de acordo com a dialetologia pluridimensional e relacional, apresenta-se a figura abaixo como representação do esquema variacional e disciplinas de variação de Thun (2005):

Figura 10: Esquema variacional e disciplinas da variação



Fonte: Thun (2005).

Em síntese, nota-se a união do eixo horizontal e do eixo vertical. Thun (2005, p. 68) melhor descreve essa união, baseando-se na figura acima, da seguinte maneira:

[...] analisa relações de todos os tipos, não só as que unem os pontos da mesma superfície ($A \leftrightarrow B$) ou os que ligam os grupos de um mesmo eixo ($\alpha \leftrightarrow \beta$), mas estuda também o vínculo entre os pontos de uma superfície e os pontos análogos de uma outra superfície ($A_1 \leftrightarrow B_2$ e $A_2 \leftrightarrow B_2$) e as relações entre pontos diagonais ($A_1 \leftrightarrow B_2$) (THUN, 2005, p. 68).

Frente a essa exposição, compreende-se como é realizado o cruzamento de dados na dialetologia pluridimensional e relacional. Esse entrelaçamento de dados é realizado em formato de cruz, na qual existem quatro grupos que conduzem a pesquisa: classe alta e classe baixa e geração mais velha e geração mais nova. Por exemplo, elabora-se a relação dos dados entre o homem de classe alta e o homem de classe baixa, o homem da geração mais velha e o homem de geração mais nova e assim por diante. Essa configuração de análise será melhor descrita no capítulo da metodologia, pois ela faz parte do aporte metodológico dessa pesquisa.

No Brasil, a dialetologia pluridimensional e relacional está presente em diferentes Atlas Linguísticos e tem demonstrado uma crescente nas produções vinculadas aos estudos dialetais. Para Cardoso (1999, p. 254):

a crescente produção de trabalhos no campo dialetal, o interesse pela realização de atlas regionais e, agora, pela realização do atlas lingüístico [sic] do Brasil mostram a vitalidade dos estudos de Dialectologia em nosso país, campo promissor de análise pelo que oferece de possibilidades para perscrutar-se o *coração* da língua portuguesa no Brasil.

Aos poucos as contribuições da dialetologia começam a estar mais presentes nas salas de aulas brasileiras. Ainda que lentamente, hoje em dia é possível dizer que há mais conhecimento e facilidade de acesso à heterogeneidade das línguas, especialmente da própria língua portuguesa. Afortunadamente, é possível encontrar professores e livros didáticos que expõe o caráter pluridimensional do país, expandindo o conceito de que toda língua não deixa de ser um dialeto.

Com o intuito dar sequência às pesquisas dialetológicas no país, o presente trabalho também utiliza a dialetologia pluridimensional e relacional como base para a sua metodologia de pesquisa, a qual será descrita no capítulo abaixo.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, estão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, as dimensões de análise, o perfil e a seleção de informantes e o *locus* de estudo.

O trabalho está pautado sob a perspectiva da dialetologia pluridimensional e relacional, proposta por Thun (2010). Como já visto anteriormente, essa é uma metodologia de pesquisa que promove um casamento entre a sociolinguística e a dialetologia, pois busca analisar a “espacialidade” e a “socialidade”, tendo em vista que “não existe espaço sem sociedade, como também não existe sociedade sem espaço.” (ALTENHOFEN, 2013, p. 21). Portanto, este é o “estudo do uso da linguagem [e de sua variação] no contexto social.” (RASO; MELLO; ALTENHOFEN 2011, p. 47).

5.1 DIMENSÕES DE ANÁLISE E SELEÇÃO DOS INFORMANTES

Os fundamentos da pluridimensionalidade são pautados por um conjunto de dimensões e parâmetros. Para Thun (2010) o parâmetro é toda variável (linguística ou extralinguística),

analisada de maneira sistemática e individual. A dimensão é um agrupamento de dois ou mais que se encontram em relação oposta. Nessa dissertação as dimensões podem ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 1: Dimensões da pluridimensionalidade da pesquisa

Dimensão	Parâmetro	Critério
Diatópica	Estático	Dois pontos de inquérito: Xanxerê (urbano) Cambuinzal (rural)
Diageracional	GII: geração velha GI: geração nova	GII (14 anos) GI: (11 anos)
Diassexual	M: masculino F:feminino	M: masculino F: feminino
Diafásica	Leitura Questionário na técnica de três tempos	Dois estilos de uso da língua

Fonte: a autora.

Os informantes desta pesquisa são estudantes do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II, descendentes de ítalo brasileiros, selecionados a partir do sobrenome com descendência italiana sem a necessidade de serem falantes da variedade italiana. Sendo assim, a constituição dos informantes é da seguinte forma:

Quadro 2: Dimensões da pluridimensionalidade da pesquisa

	Escola Rural	Escola Urbana
Informantes 6º ano	Dois meninos e duas meninas	Dois meninos e duas meninas
Informantes 9º ano	Dois meninos e duas meninas	Dois meninos e duas meninas

Total de informantes:

16 alunos

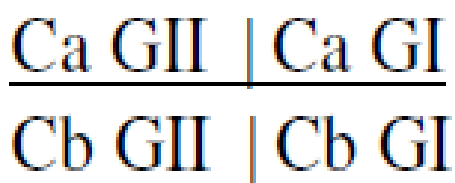
Fonte: a autora.

É importante destacar que pesquisas sociolinguísticas utilizam um maior número de informantes, contudo, ter um número mais restrito “[...] não chega a ser uma limitação à pesquisa, pois na verdade uma quantidade pequena – mas representativa – da comunidade é tudo que precisamos.” (COELHO *et al.*, 2015, p. 141).

O número de informantes tem como suporte a Cruz de Thun, esquema utilizado em diversos mapas linguísticos, como no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA-H), Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), Atlas Linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU), Atlas Linguístico Guaraní-Romanico (ALGR) e o Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF).

Esse formato de análise permite investigar os dados com mais precisão, pois o mesmo *corpus* de pesquisa pode ser visto e analisado por diversos ângulos, com isso aumenta-se em até oito vezes o número de dados e se consegue chegar muito mais próximo do dado linguístico real. Conforme Thun (2005) e Cardoso (2006) este modelo foi elaborado para melhor representar o volume significativo de informações extralinguísticas, de uma forma inteligente e racional. Para isso, as análises serão por meio da pluridimensionalidade e relacionalidade dos dados. Como mostra a figura, o eixo horizontal cruza os dados com o eixo vertical e na diagonal.

Figura 11: Cruz de Thun



Fonte: Thun (2010).

Vale ressaltar que esse esquema de cruz foi adaptado para a realidade *corpus* deste trabalho. Então, os informantes são meninos/masculino (M) e meninas/feminino (F) de geração mais velha (GII) e mais nova (GI). Em suma, foram ao todo 16 informantes, sendo

oito da escola rural e oito da escola urbana. Em cada escola, foram dois informantes masculinos e dois femininos em cada ano escolar da cruz, ou seja, dois de cada gênero no 6º ano e dois de cada gênero no 9º ano. Atendendo às necessidades da pesquisa, a Cruz de Thun está representada nesse modo na presente pesquisa:

Figura 12: Cruz de Thun - adaptada



Fonte: a autora.

A divisão diatópica contempla a pluralidade de pontos de inquérito, o qual nesse caso é rural e urbano. O motivo pelo qual os grupos informantes estarem unicamente vinculados ao Ensino Fundamental II dá-se pelo fato de que em escolas rurais o Ensino Médio é praticamente inexistente. Ainda é raro encontrar escolas de educação básica no interior das cidades porque a tendência da geração mais nova é buscar por emprego e mais possibilidade de estudo na zona urbana (KRUG, 2004). Por isso, a pesquisa não poderia abarcar o Ensino Médio, afinal, não haveria dados para relacionar com o meio urbano. Sendo assim, foi escolhida a Escola de Ensino Fundamental (Eef) São Caetano, uma das poucas escolas em funcionamento no meio rural do município de Xanxerê. No meio urbano, a Escola de Educação Fundamental Augusto Colatto (Eef).

A dimensão diageracional leva em consideração as diferentes gerações. Nesse caso, envolve duas gerações: mais novos (alunos do 6º ano na faixa de 10 anos) e mais velhos (alunos do 9º ano na faixa de 14 anos). Pressupõe-se que o grupo da geração mais nova, 6º ano, possua menos proficiência na língua do que o 9º ano. Sendo assim, o primeiro grupo está mais sujeito às formas não padrão da língua. Em Trudgill (2000) encontram-se estudos desenvolvidos em países estrangeiros que englobam fatores extralinguísticos contribuintes para influências na língua, como classe, grupo étnico e idade.

O fato de envolver o sexo feminino e masculino para os informantes acopla a dimensão diasssexual, sendo possível encontrar mais precisão quanto a forma e a medida em que as influências linguísticas são determinadas ou impulsionadas diferentemente por homens ou mulheres.

No presente estudo optou-se por não analisar a dimensão diastrática, pelo fato de os entrevistados serem crianças/adolescentes. Poder-se-ia ter pensado, na possibilidade de analisar esta dimensão com base nos pais dos informantes, mas isso demandaria muito tempo e exigiria a inclusão de mais informantes e questões ao questionário.

Com base no estudo de Labov (2001) em uma comunidade de fala da Filadélfia, a pesquisa demonstrou que a mulher tende a se aproximar mais da fala culta do que o homem. Contudo, quando a mudança linguística está em curso, a mulher é mais suscetível à mudança do que o homem. Bortolini (1985) também coloca que as mulheres tendem mais ao uso da forma padrão, pois o comportamento linguístico está ligado ao papel social da mulher na sociedade. De modo geral, antigamente o homem sempre era o chefe de família e por isso fazia mais contato entre a cidade e o campo e conseqüentemente tinha mais variação no modo de falar. Já a mulher, era responsável pelo ambiente familiar e, portanto, conservava a língua de origem, pois praticamente não tinha contato linguístico com outra comunidade.

Por fim, a dimensão diafásica, que compreende a coleta de dados por meio de leitura e questionário, com vistas à análise da língua falada, que, segundo Tarallo (2007), é a essência da sociolinguística por ser a língua utilizada na comunicação face a face sem haver a preocupação de como enunciá-la. Sendo assim, Coelho *et al* (2015, p. 102) corroboram dizendo:

o principal método para a investigação sociolinguística é, segundo Labov, a observação direta da língua falada em situações naturais de interação social face a face. Essa língua é o vernáculo – estilo em que o mínimo de monitoração ou atenção é dispensado à fala. (Coelho et al., 2015, p. 102).

A pesquisa optou por iniciar pela leitura e em seguida aplicação do questionário. Por se tratar de uma língua estrangeira estudada somente na escola pública, com baixa carga horária (45 minutos, duas vezes por semana), imaginou-se que os alunos conhecessem palavras básicas do inglês. Por isso, foi decidido apresentar o vocabulário implicitamente pela leitura e apenas depois realizar o questionário, o qual foi composto propositalmente por praticamente as mesmas palavras. Assim, a entrevista iniciou com a leitura de 20 frases compostas por palavras com /l/ em posição final e pré-vocálica (vide anexo). Em seguida, o questionário.

O questionário foi conduzido de forma natural para que o informante desviasse a atenção no “*como diz para ficar atento a o que diz*”. (COELHO *et al.*, 2015, p. 103). Assim, o objetivo da pesquisa linguística não é verificar como as pessoas falam quando não estão sendo

sistematicamente observadas, contudo, o pesquisador só consegue obter esses dados por meio da observação sistemática. Portanto, com a finalidade de naturalizar esse paradoxo, foi utilizada a técnica da entrevista em três tempos, desenvolvida por Thun (1996) e exclusiva da dialetologia pluridimensional, que consiste na observância de três etapas na aplicação do questionário: perguntar, insistir e sugerir. De início, o entrevistador faz a pergunta e aguarda uma resposta espontânea. Depois, insiste questionando o entrevistado se ele sabe uma forma de falar diferente da resposta que foi dada ou então, se conhece alguém que fale de outro jeito. Por fim, o entrevistador sugere ao informante outras variedades, pois objetiva certificar-se que o entrevistado não conhece outra forma. Diante dessa maneira de realizar a entrevista, amplia-se a visão sobre o fenômeno linguístico da pesquisa, porque é possível perceber a estabilidade e/ou mudança na fala do indivíduo e também as suas percepções frente à(s) variedade(s).

Nesta pesquisa, a sugestão esteve voltada à forma padrão, ou seja, ao /l/ velarizado. Assim, as respostas foram classificadas em: aceita, refutada e outras. As respostas em que o aluno aceitou a forma velarizada são representadas por “+ /l/” e as que foram refutadas estão conceituadas como “+ /u/”. Esses resultados serão vistos nos gráficos de análise de dados apresentados no próximo capítulo. Vale descrever aqui algumas pronúncias que saíram do contexto pesquisado, ou seja, que não foram nem /l/ e nem /u/. Como essas pronúncias não são a essência da pesquisa, elas foram denominadas como “outras”. Assim, nesta categoria entraram fenômenos como o aportuguesamento¹¹ de palavras, visualizado neste estudo pela falta do domínio da língua inglesa e, respostas como “não sei”, “não conheço” e “não sei como que se diz” que representam a insegurança e o conhecimento muito superficial do idioma.

Basicamente esse formato de entrevista com sugestão também ajuda a evidenciar a crença linguística do falante, uma vez que o leva a avaliar socialmente as variantes perante a sua concepção de língua (certo/prestígio *versus* errado/estigmatizada). Também conduz o informante a demonstrar sua atitude linguística, quando o entrevistador o leva a escolher qual, dentre duas ou mais variedades, é aquela que ele normalmente fala e assim, indicando segurança ou insegurança com o seu modo de falar.

Apresentar mais de um estilo de coleta de dados é fundamental, pois pesquisas já demonstraram que fenômenos variáveis, especialmente de natureza fonético-fonológica, sejam suscetíveis à variação estilística. O trabalho de Spessato (2001) exemplifica essa

¹¹ Na linguística é visto como a adaptação fonética e morfológica, e por vezes, também gráfica, de palavras de língua estrangeira à estrutura da língua portuguesa.

distinção quando a pesquisadora estudou a realização do /r/ (+ tepe e – tepe) em alunos de ensino fundamental na cidade de Chapecó, uma região de colonização predominantemente italiana em Santa Catarina. Em seu estudo, nas narrativas os alunos utilizaram o /r/ (+ tepe) em lugar da vibrante múltipla; em contrapartida, quando os alunos avaliavam os usos, a presença do /r/ (- tepe) era mais evidenciada. Ainda, no estilo de leitura, a realização do /r/ (+ tepe) situou-se no entremeio. Em síntese, conclui-se que a realização do /r/ é sensível à variação estilística da pesquisa.

Espera-se que nessa seção tenha ficado claro os parâmetros e critérios da pesquisa. Nas palavras de Thun (2005), uma dimensão envolve mais de um parâmetro e por isso objetivou-se englobar todos os parâmetros da dialetologia cabíveis para essa pesquisa, exceto a diarreligiosa, pois como os informantes são de descendência italiana, é previsto encontrar apenas católicos.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LOCUS* DE PESQUISA

A região oeste de Santa Catarina está localizada no planalto meridional Brasileiro e sempre foi muito atrativa por suas paisagens, tendo como elemento principal os pinheiros e a erva-mate. Filho (2002) destaca que a erva-mate teve um importante papel para a fixação de diversos grupos na região, pois ela começou a ser muito rentável do ponto de vista econômico. Assim, a ocupação do oeste catarinense também ocorreu em função de seus recursos naturais e por eles presenciou disputas territoriais importantes como a Guerra do Contestado, que durou durante os anos de 1912 a 1916. Esse conflito envolveu a disputa das terras entre Santa Catarina e Paraná, em uma região rica em erva-mate e madeira. A construção de uma ferrovia que ligaria São Paulo e Rio Grande do Sul também favoreceu o início da guerra, pois desapropriou inúmeras famílias que ali residiam.

No que se refere a identidade do povo, Filho (2002) considera o Estado bastante heterogêneo. Inicialmente era composto pelos grupos indígenas e aos poucos tornou-se mais heterogêneo pela chegada dos caboclos e no início do século XX, pelos colonos teutos e ítalo-brasileiros, descendentes de europeus migrados, na sua grande maioria, do Rio Grande do Sul. Esses colonos tinham como principal objetivo a busca por uma propriedade de terra e a formação de indústrias, como os moinhos e as serrarias.

À medida que brancos se apropriavam das novas colônias, os índios e caboclos eram desapropriados das suas. As crenças e culturas europeias se sobressaíam e a valorização pela

nacionalidade dos seus antepassados se enraizava cada vez mais naquelas terras (VICENZI, 2008). Embora tenham passado tantos anos desde essa história, hoje em dia ainda é possível encontrar elementos que escancaram as influências sociais dos descendentes de teutos e ítalos-brasileiros na região. Dentre tantas, o contato linguístico é a influência que mais encanta essa pesquisa e por isso é o estudo abordado. Sob uma visão macro, entender como a região oeste se constituiu facilita a compreensão das ocupações das microrregiões. Agora, será abordado o contexto histórico de Xanxerê – local onde será realizada a coleta de dados para a pesquisa.

A cidade de Xanxerê foi escolhida para essa pesquisa por ser um local de forte colonização de descendentes de europeus essencialmente constituída por ítalo-brasileiros e por ser a cidade onde a pesquisadora desse trabalho nasceu e reside. Ademais, são poucos os estudos linguísticos na cidade e por isso enxergou-se um leque de oportunidades que favorecem os estudos linguísticos na região.

Foram escolhidos dois pontos de coleta de dados: a cidade de Xanxerê para representar o meio urbano e o interior da cidade, a Linha Cambuinzal, para representar o meio rural. A cidade está localizada no oeste catarinense e, de acordo com o IBGE (2010)¹², possui aproximadamente 44.128 habitantes e está a cerca de 15 km da Linha Cambuinzal. Até o início do século XIX, índios guarani e kaingang habitavam a região de Xanxerê e é por isso que na língua indígena Kaingang, Xanxerê significa Campina da Cascavel.

Xanxerê é conhecida como a Capital Estadual do Milho pelo grande potencial na agroindústria. A base da economia de Xanxerê, assim como da Linha Cambuinzal, está constituída principalmente pelo plantio de milho, soja, feijão e trigo. Bialmente sedia a ExpoFemi (Exposição Festa Estadual do Milho), que ocorre tradicionalmente no Parque de Exposições Rovillho Bortoluzzi e atrai comunidades de toda a região, especialmente de municípios vizinhos e comunidades do interior da cidade. De acordo com o site do município,¹³ a cidade tem cerca de 960 propriedades rurais e sua base econômica (70%) está na agropecuária, característica de toda a região Oeste do Estado de Santa Catarina. Xanxerê também se destaca com a criação de aves, suínos, bovinos e ovinos e apicultura.

Até o início do século XIX, índios guarani e kaingang habitavam a região de Xanxerê. Com o passar dos anos, imigrantes oriundos do Rio Grande do Sul, descendentes de italianos e alemães, radicaram-se na cidade que pertenceu a uma área disputada por Brasil e Argentina.

¹² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/xanxere/panorama>. Acesso em: 12 jul. 2019.

¹³ Disponível em: <https://www.xanxere.sc.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Os imigrantes foram atraídos principalmente pelas riquezas naturais existentes na cidade, pelos vastos pinhais e pelas matas cobertas de madeiras nobres. Assim, instalaram-se na cidade de Xanxerê, especificamente em comunidades do interior, como a Linha Cambuinzal.

De acordo com informantes locais, todos os anos no mês de novembro o Conselho Pastoral de Xanxerê, em conjunto com a comunidade da Linha Cambuinzal, realiza a festa em honra ao Padroeiro São Caetano – Padroeiro do pão e do trabalho. A festividade ocorre tradicionalmente no domingo com missa na igreja e posteriormente churrasco e matinê no centro comunitário da Linha Cambuinzal. É de costume que comunidades vizinhas também participem como a equipe de Liturgia da comunidade da Linha Santa Luzia. A festividade conta com a presença de familiares que residem em Xanxerê e de associados das cooperativas que os agricultores parceiros.

Nesta seção, foi possível reviver a vinda dos descendentes de imigrantes italianos e alemães para a região oeste de Santa Catarina, mais precisamente, abordar a constituição social da cidade referência da coleta dados desse trabalho. Saber sobre esses aspectos sociais e culturais permitem mais clareza para compreender os contatos linguísticos da região.

6. ANÁLISE DE DADOS

Vale retomar que com esta pesquisa visa-se estudar o empréstimo da vocalização do /l/ do português na língua inglesa, na fala de estudantes ítalo-brasileiros, em território urbano e rural e assim clarear quais fatores realmente influenciam para a ocorrência da lateral /l/ em uma outra língua, neste caso, a língua inglesa. Desse modo, será possível identificar dentro de um contexto de alunos, cuja descendência é italiana, fundamenta no âmbito rural e urbano, se a pronúncia do /l/ em inglês está mais amparada no italiano ou no português.

Sabe-se que é comum o aprendiz de uma nova língua, guiado muitas vezes pela semelhança funcional dos idiomas, se apoiar na língua já adquirida para aprender outra Lüdtke (2005, p. 381). A propósito, a influência de uma língua na aprendizagem de outra(s) tem sido um objeto de estudo frequente o campo da aprendizagem de línguas. Segundo Bialystok (2001), essas analogias podem ocorrer em diversos contextos linguísticos, como na semântica, no léxico e na fonologia. Quanto às influências fonético-fonológicas, Blank e Zimmer (2009) explicam que podem ocorrer tanto pelo fato de haver dois sistemas fonológicos distintos, como também pelas diferenças entre os princípios dos sistemas alfabéticos entre as duas línguas. Ainda acrescenta:

em algumas línguas, como o inglês e o francês, percebe-se que a correspondência grafo-fônico-fonológica é menos transparente, uma vez que os sistemas ortográficos dessas línguas são mais profundos. Já em línguas como o espanhol e o português, por exemplo, que apresentam uma maior correspondência grafo fônicofonológica, têm-se uma maior possibilidade de utilizar o sistema fonológico como auxílio na leitura de palavras. (BLANK; ZIMMER, 2009, p. 207).

É considerada relevante a pesquisa sobre a pronúncia do /l/ em inglês, deparada a diferentes realidades e possibilidades de produção. No enredo geral, a cidade de Xanxerê povoada pela cultura italiana, onde de um lado se encontra o centro urbano, com tendência ao apagamento das influências linguísticas oriundas da língua italiana; de outro, o interior da cidade, onde se concentra a preservação cultural e sendo a língua uma forma de manifestação cultural, conseqüentemente está menos vulnerável a mudança.

Portanto, investiga-se neste trabalho como está sendo produzida a pronúncia do /l/ em inglês, enquadrado como língua estrangeira, nos alunos cuja convivência ainda está associada a cultura italiana de alguma forma.

Para isso, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da Dialetoologia Pluridimensional apresentados nos capítulos cinco e seis, os informantes foram selecionados de acordo com o sexo, contemplando a dimensão diasssexual e de acordo com a faixa etária, abrangendo a dimensão diageracional. Em concomitância, selecionou-se informantes de descendência italiana, identificados por meio do sobrenome, e sem necessidade de serem falantes da variedade italiana.

A pesquisa contém dois estilos de coleta de dados e por isso, abarca a dimensão diafásica. A primeira coleta consiste na leitura de vinte frases (ver frases em Apêndice I) em que estão embutidas “palavras-chave”¹⁴. A segunda baseou-se em um questionário (ver questionário em Apêndice II) em que foi aplicada a técnica de entrevista em três tempos: resposta espontânea, insistência e sugerência. A coleta de dados ainda conta com anotações realizadas em caderno de campo com suporte nas observações, comentários e conversas informais antes ou depois das gravações.

A partir destas metodologias, é possível abranger um leque de falas dos informantes, desde as falas mais espontâneas, também registradas no caderno de campo, as falas pouco controladas, com a aplicação do questionário e até as mais controladas, por meio da leitura.

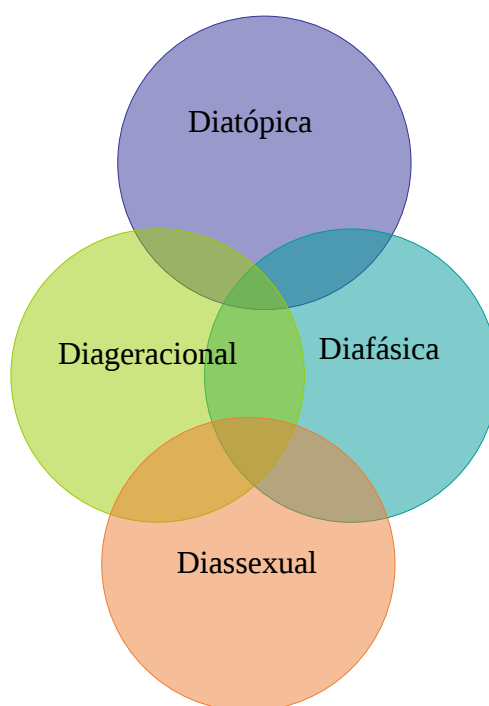
¹⁴ Palavras em que propositalmente possam apresentar fenômenos de lateralização ou vocalização.

Segundo Krug (2011, p. 85) a leitura “[...] remete ao fator sala de aula, escola, mundo letrado, isto é, o leitor tem a chance de mostrar seu lado mais intelectual”.

A pesquisa também está amparada na dimensão diatópica por atentar-se a espaços de zona rural e urbana da cidade de Xanxerê, sendo esta a dimensão “guarda-chuva” da pesquisa, pois é o ponto de partida da análise das demais dimensões. Abaixo, o diagrama ilustra as etapas a serem seguidas para analisar e comparar as variantes linguísticas, partindo sempre da diatopia (um ponto e outro), depois analisando e comparando estilos de fala (diafásica) entre diferentes faixas etárias (diageracional) e na fala de informantes masculinos e femininos (diassexual).

Ainda que as análises estejam divididas por dimensão, pois facilita a leitura de dados, salienta-se que as dimensões são indissociáveis, pois cada uma divide espaço com a outra, gerando assim o “todo”. O diagrama criado abaixo representa, em partes, essa ideia.

Figura 13: Representação da relação das dimensões entre si



Fonte: a autora.

Pode-se perceber que uma dimensão dificilmente anda sozinha, ou seja, uma depende da outra para existir e realmente fazer sentido na vida real. Podemos, por exemplo, analisar a dimensão diassexual separadamente, mas a análise será muito mais produtiva e representativa se analisarmos a diassexual relacionando-a com as demais dimensões, acredita-se com isso, chegar muito mais próximo da real situação linguística da comunidade.

6.1 ANÁLISE DE DADOS METALINGUÍSTICOS

Quando se fala em análise de dados metalinguísticos, contempla-se a ideia de uma gestão consciente do falante perante uma determinada variedade linguística, assim como o processo de reflexão sobre seu modo de falar. Jakobson (1963), referindo-se a metalinguagem, afirma que ela é o momento em que se fala sobre a própria língua(gem).

Neste momento, serão abordados alguns fragmentos e registros realizados também no caderno de campo que demonstram, do ponto de vista do aluno, a crença sobre o funcionamento da língua inglesa no contexto escolar.

Antes de iniciar esse apontamento, é válido comentar sobre a chegada às escolas entrevistadas, especialmente na localizada no interior da cidade. É sempre um desafio para os pesquisadores estar em contato com grupos que não são conhecidos, pois muitas vezes os cidadãos demonstram insegurança e receio em receber alguém desconhecido que deseja investigar/pesquisar sobre determinado assunto que os envolva direta ou indiretamente. Para quebrar essa barreira inicial e minimizar, com isso, o paradoxo do observador (LABOV, 2001), a pesquisa contou com a colaboração de um professor aposentado da comunidade, que voluntariamente acompanhou os primeiros contatos com as escolas, passando uma imagem de seriedade e tranquilidade para as direções escolares, desempenhando o importantíssimo papel de facilitador nesse processo.

Quanto à entrevista, momentos antes, os informantes se demonstravam ansiosos para responder as perguntas e pairava no ar um questionamento entre os alunos: “por que essa mulher me escolheu para contribuir em seu trabalho se o fulano¹⁵ faz curso de inglês e sabe falar melhor do que eu?”. Foi bastante enternecedor perceber o sentimento de alegria e valorização que esses informantes demonstravam quando foi explicado que eram escolhidos porque faziam parte de uma família ítalo-brasileira e, ainda, enfatizado que eles poderiam

¹⁵ Nome dado para um indivíduo indeterminado que intencionalmente não se deseja nomear.

contribuir com a pesquisa. Notava-se que, ao se sentirem valorizados, demonstravam muita prontidão em ajudar e responder as perguntas.

Assim, após esclarecimentos, a sessão de leitura e questionário iniciaram. Na leitura, não houveram muitas observações, tendo em vista ser uma maneira mais controlada de se obter os dados. Já no momento do questionário, abre-se um leque para respostas mais variadas, espontâneas e sinceras. Foi então, fácil notar o quanto a figura do professor está associada ao saber ainda nos dias atuais. Em vários momentos, ao sugerir a variedade padrão, os informantes registraram não falar daquela forma, mas que conheciam pessoas que falavam assim. Quando indagado sobre quem seria essa pessoa, a figura do professor sempre aparecia em primeira mão. Abaixo, alguns registros desses momentos:

Situação 1: Quanto a pronúncia da palavra *always* /'ɔ:lweɪz/

GI F (feminino 6º ano, escola rural): *Ah, já ouvi essa palavra de outro jeito [...] My teacher!*

GI F (feminino 6º ano, escola rural): *Não, nunca ouvi desse outro jeito.*

A partir dessa ocorrência, nota-se que a língua inglesa não está tão distante e que a informante está ciente de já ter ouvido outra forma de pronúncia.

Situação 2: Quanto a pronúncia da palavra *school* /sku:l/

GII F (feminino 9º ano, escola urbana): *Siiim! A professora que diz assim, mas é que eu não sei falar direito.*

GI M (masculino 6º ano, escola rural): *Eu sim! A profe... a gente só pronuncia errado, mas a profe passou certo.*

Quanto a esta ocorrência, os informantes afirmam ter ouvido a forma padrão, mas possivelmente tenham vergonha de falar e isso remete ao que já foi comentado anteriormente, na discussão teórica.

Situação 3: Quanto a pronúncia da palavra *people* /'pi:p(ə)l/

GII M (masculino 9º ano, escola rural): *Ah sei lá, eu já vi umas vezes... Que nem a professora de inglês volte e meia fala desse tipo.*

GI M (masculino 6º ano, escola urbana): *Sim, no minecraft¹⁶.*

¹⁶ É o nome dado para um jogo eletrônico bastante popular entre os adolescentes.

Neste caso, o informante GII M parece recordar de ter ouvido a forma padrão na fala da professora. Pode-se ver que novamente a professora é a referência quando o assunto é falar inglês, mas o informante deixa transparecer que nunca dera muita atenção sobre isso, quando ele expressa o “ah, sei lá” e retoma a figura da professora com “eu já vi umas vezes”. Em outros momentos, também apareceram comentários do tipo:

Situação 4: Quanto a pronúncia da palavra *ball* /ba:l/

GII F (feminino 9º ano, escola urbana): *Esse jeito tem o “l” mais puxado.*

Pesquisadora: *E quem fala assim?*

GII F (feminino 9º ano, escola urbana): *A professora!*

Outro momento curioso para a análise metalinguística, foi a percepção do aluno sobre sua própria fala, no sentido de que ele não falava daquele modo, mas conhecia ou já havia ouvido determinada pronúncia. Este dado remete a identidade do informante, ou seja, o aluno ouve a diferença, mas não a realiza na sua fala. Dados como estes são indícios de que o domínio da língua inglesa está ainda muito distante, mas, por outro lado, observando a partir da aquisição da linguagem, percebe-se que a consciência fonológica está ativa e fez com que, a partir das habilidades de fala e o domínio da língua portuguesa fez com que o informante não se identificasse com a pronúncia da língua inglesa.

Surgiram algumas ocorrências quanto à conexão da pronúncia padrão com a de nativos. Por exemplo, nas seguintes conversas:

Situação 5: Quanto a pronúncia da palavra *all* /ɔ:l/

GII M (masculino 9º ano, escola urbana): *[...] eu acho que pra pronunciar assim, só os americano mesmo.*

Percebe-se, a partir deste comentário, que o informante vê a língua inglesa como algo distante e que somente os nativos conseguem pronunciar algumas expressões. Pode estar enraizado neste tipo de comentário a visão do “falante perfeito”, àquele que é nativo no idioma.

Situação 6: Quanto a pronúncia da palavra *milk* /mɪlk/

GI F (feminino 6º ano, escola rural): *Eu vejo desse jeito quando eu escuto a pronúncia do livro e também às vezes a professora fala meio parecido.*

GI F (feminino 6º ano, escola urbana): *Eu também conheço. Eu acho que é o jeito que os nativos falam.*

Existem situações, como a situação 6, em que o informante cita a leitura do livro e também da professora. É possível perceber que os livros didáticos também estão cheios de inovações, vem acompanhados de CDs ou, atualmente, de *links* e *QR Codes* que possibilitam acesso, tanto ao professor quanto ao aluno, a conteúdos orais da língua estrangeira.

Situação 7: Quanto a pronúncia da palavra *help* /help/

GII M (masculino 9º ano, escola urbana): *Eu já ouvi assim, às vezes vejo nos filmes.*

GI M (masculino 6º ano, escola urbana): *Já ouvi falar assim nos filmes.*

GI M (masculino 6º ano, escola urbana): *Eu aprendi assim nos jogos.*

Nesta situação está nítida a influência da mídia no que diz respeito ao uso de determinados termos. Nos dias atuais, as línguas estrangeiras chegam via internet no celular e computador e estão disponíveis para todos. Isso descentraliza a língua da figura do professor de inglês. Comentários relacionando o falar com a lateral velarizada também surgiram em outra ocasião, como a situação abaixo:

Situação 8 – Quanto a pronúncia da palavra *email* /'i:.meil/

GII F (feminino 6º ano, escola rural): *Sim, no Google!*

Diferente do que encontramos nas situações 1, 2 e 3, em que o aluno atribui o conhecimento metalinguístico à figura do professor, em 5, 6, 7 e 8 o aluno descentraliza esse conhecimento e atribui aos meios de comunicação e aos falantes nativos.

Em suma, os conceitos de “falar bem inglês” para estes informantes, ainda estão enraizados no modelo ideal do falante nativo ou totalmente na figura do professor, os deixando em um patamar mais elevado e literalmente sendo vistos como um modelo. Percebe-se que há muito caminho para trilhar quanto ao rompimento de certas barreiras linguísticas e pré-julgamentos e, por isso, toma-se como relevante o trabalho da consciência metalinguística também em sala de aula, pois expõe os alunos a diferentes falares com objetivo de aceitação e reflexão, sob um critério de não julgamento.

O que chama a atenção na dimensão metalinguística é que, mesmo não tendo fluência na língua inglesa, os informantes conseguiram identificar e relacionar alguns padrões fonológicos com a fala ou de professores ou de falantes nativos ou ainda à fala a partir de jogos. Isso significa que conseguem ouvir as diferenças e relacioná-las a determinados falantes. “Eu não sei falar, mas a *teacher* fala” reforçando assim sua identidade.

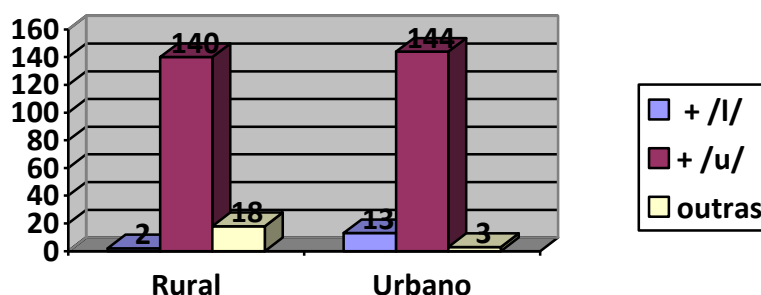
6.2 ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO DIATÓPICA

Diante da dimensão diatópica, é possível fazer a relação do uso das duas variantes linguísticas mais velarizada (+ /l/) e mais vocalizada (+ /u/), levando em consideração o espaço geográfico rural (São Caetano) e urbano (Augusto Colatto). Aqui, salienta-se a íntima relação entre língua e espaços geográficos. Segundo Trudgill (2000), esta relação é o resultado de haver tantas diferenças linguísticas em diferentes lugares e assim com a diatopia tem-se um olhar atento às diferenças linguísticas distribuídas no espaço geográfico.

Por essa razão, a partir desse trabalho propõe-se que a tendência da vocalização no português pudesse influenciar na língua inglesa de maneira mais dominante do que a influência da variedade italiana na língua inglesa. Contudo, pelo fato das pesquisas nessa área de estudo apresentarem que a língua de imigração está predominante nas regiões rurais, surgiu, então, uma incógnita: estaria a variedade italiana influenciando a pronúncia da língua inglesa na região rural? Para isso, participaram ao total oito informantes, os quais fizeram a leitura de 20 frases e realizaram 160 respostas.

Vale ressaltar que, durante a entrevista surgiram variações espontâneas não previstas nesta pesquisa, que foram classificadas como variante “outras”. Nota-se que estas variantes foram realizadas em grande parte nas respostas dos informantes da escola rural. Supõe-se que sejam resultados de empréstimo, pois se aproximam muito da língua portuguesa, em palavras que terminam em “ple”, “ble”, como *apple* e *table*. A partir dessas realizações pelos informantes, percebe-se o desconhecimento do sistema fonético e fonológico da língua inglesa. Vejam-se os números reais de ocorrência a partir do gráfico 5, apresentando as três variantes a partir da dimensão diatópica.

Gráfico 5 - Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diatópica



Fonte: a autora.

Percebe-se que a pronúncia mais vocalizada /u/ esteve presente na maior parte dos casos em ambas escolas e ao contrário do que se pensou, as velarizações /l/ não se mostraram mais prevalentes no meio rural, mas sim na escola urbana. Ademais, chama a atenção o surgimento de outras pronúncias que não são nem /u/ e nem /l/, conforme explicado na metodologia.

Analisando o Gráfico 5 mais de perto, percebe-se que há uma divergência quanto ao número de vocalizações de quatro ocorrências a mais realizadas pelos informantes da escola urbana em comparação com a rural. A suposição de encontrar-se maior número de realizações da variante lateral velar na escola rural também não se concretizou, pois, a escola urbana lidera com 13 ocorrências, enquanto que na escola rural registraram-se apenas 2 ocorrências no quesito leitura.

No entanto, a escola rural lidera com 18 ocorrências contra 3 ocorrências na escola urbana o emprego de outras variantes. Esse dado nos mostra que os informantes da escola do interior estão menos em contato com a língua inglesa em comparação com os informantes da escola urbana. Esses dados confirmaram o que Thun (2010) aponta quando descreve a importância de a coleta de dados ser realizada a partir de diferentes meios. No caso da coleta a partir da leitura, ele remete a um sistema mais padrão, portanto, mais formal e que sempre irá refletir na escola, ou seja, na forma como o informante aprendeu a ler.

No presente caso, como os informantes têm a língua inglesa apenas como língua estrangeira e aprenderam a ler e escrever em português, seria lógico que iriam aplicar a consciência fonológica da língua portuguesa no momento da leitura em inglês.

Agora, expõe-se os dados coletados no formato de questionário (resposta espontânea, insistência e sugestência) na escola rural e urbana.

Gráfico 6 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diatópica (Escola Rural)

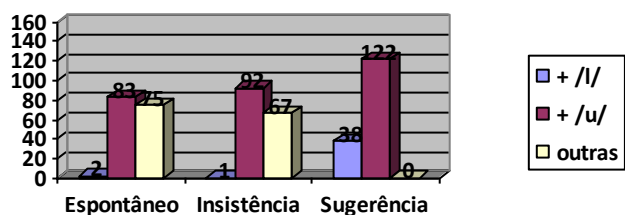
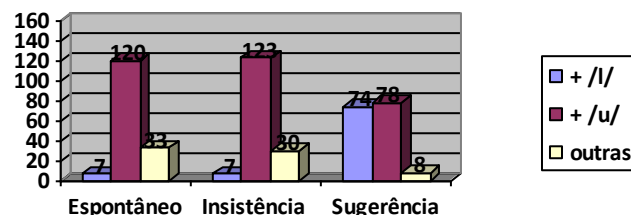


Gráfico 7 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diatópica (Escola Urbana)



Fonte: a autora.

Novamente, encontra-se a predominância da vocalização na fala dos estudantes da zona rural e ainda se percebe o aumento na tendência +/u/ frente à insistência de haver outra forma de falar, isso quer dizer que mesmo repensando sobre o modo de falar, os alunos majoritariamente optam pela vocalização. Veja-se em números, os dados, no gráfico 6, apontam para 2 velarizações espontâneas, uma realização em insistência e 38 realizações aceitas como forma sugerida. Diferente da variante vocalizada, onde os dados apontam para 83 espontâneas, 92 insistências e uma alta para 122 ocorrências na forma sugerida. E as variantes outras tiveram um decréscimo de 75 espontâneas, para 62 insistências e nenhuma na forma sugerida. Esse dado chama a atenção, pois aponta para um conhecimento subconsciente da forma vocalizada, poucos têm esse conhecimento da forma velar e todos se deram conta que a forma “outras” variantes não se aplicaria. Partindo disso, compreende-se que os entrevistados da zona rural utilizam os recursos fonológicos da língua portuguesa como princípio para pronúncia da língua inglesa.

A partir do Gráfico 7, visualiza-se a vocalização também presente no meio urbano. Contudo, praticamente não há variação na resposta do entrevistado mesmo quando é insistido sobre conhecer outra forma de falar. Em números, os dados do Gráfico 7 apontam para 7 velarizações espontâneas, 7 realizações em insistência e 74 realizações aceitas como forma sugerida. Diferente da variante vocalizada, onde os dados apontam para 120 espontâneas, 123 insistências e 78 ocorrências na forma sugerida. E as variantes outras foram 33 espontâneas, 30 insistências e 8 na forma sugerida. Nota-se que uma vez que o aluno responde, ele

praticamente não varia a resposta, mantendo-se respostas lineares. Comparando o Gráfico 6 e o 7, percebe-se que na escola urbana não surgem “outras” formas de falar, diferente do que aparece na escola rural. Esse dado torna-se relevante pois mostra que os informantes da escola urbana também utilizam a língua portuguesa como base para o estudo da língua inglesa.

Olhando mais de perto, os dados apontam para um maior uso tanto da vocalização quanto da lateralização no meio urbano enquanto que no meio rural, as variantes vocalização e, o que surpreende, é o grande número de realizações com outras variantes. Com isso, percebe-se que os informantes da escola urbana estão mais próximos do uso da fonética do inglês do que os informantes da escola rural. Isso se dá pelo número de ocorrências envolvendo outras variantes.

No que se refere à vocalização, também os informantes da escola urbana lideram o *ranking* de uso em relação aos informantes da escola rural. Porém, o que chama a atenção é quanto ao uso da variante lateral, como já dito, são os informantes da escola urbana que lideram o uso em comparação com os informantes da escola rural. Nesse sentido, pode-se supor que os informantes da escola rural fazem maior uso de variantes da língua portuguesa, enquanto que os informantes da escola urbana ainda utilizam variantes da língua portuguesa, mas percebe-se que já estão mudando para o uso de variantes do inglês mais do que na escola rural.

Acredita-se que a pronúncia mais velarizada da escola urbana não tenha influência da variedade italiana porque os informantes registraram apenas ouvir a variedade sendo falada entre os avós e os pais, mas deixam evidente que entendem muito pouco da língua italiana. Agora resta saber se a variante lateral utilizada é realmente da fonologia do inglês ou se é também um empréstimo do português com influência da variedade italiana falada na região. Para esse tipo de análise mais aprofundada, infelizmente não há tempo hábil e, devido à pandemia do novo Coronavírus, não há acesso aos computadores com os programas para tais análises. Fica, portanto, a sugestão para estudos futuros.

Um dos aspectos a ser considerado é que no espaço urbano, os informantes possuem mais acesso aos meios midiáticos, nos quais a língua inglesa se apresenta intensamente. Assim, o contato com o idioma acaba sendo maior nos informantes da escola urbana e por isso, a pronúncia /l/, a qual se assemelha mais a fala de um nativo e geralmente vista com mais prestígio, está mais presente na zona urbana. Isso consequentemente representa que os alunos possuem maior conhecimento na língua inglesa e estão mais inteirados ao sistema fonético-fonológico da língua inglesa.

6.3 ANÁLISE DE DADOS DIAFÁSICOS

Para análise dos dados da dimensão diafásica, optou-se por detalhá-los e analisá-los separadamente a partir de duas metodologias de coleta de dados empregadas na pesquisa: a leitura e o questionário. Vale lembrar também que todas as outras dimensões seguirão o mesmo molde, ou seja, as dimensões diageracionais e diassexuais serão analisadas seguindo os dados coletados a partir da leitura e da aplicação do questionário.

6.3.1 Leitura

A ideia da coleta de dados por meio da leitura traz características importantes para a pesquisa, pois nesse formato, o grau de atenção do falante é maior quando comparado à uma fala casual ou até mesmo monitorada. Isso se pauta no pressuposto de que fenômenos variáveis de natureza fonético-fonológico sejam sensíveis à variação estilística, de maneira que o grau de formalidade do contexto, correspondente ao grau de atenção dispensado à fala, se reflita em diferentes realizações das variantes. Por isso, é importante conduzir a entrevista levando em consideração mais de um contexto de controle (COELHO *et al*, 2015).

A leitura sempre remete a escolarização formal (THUN, 2010), pois nela está associada o ensino formal de uma língua, ou seja, um falante que frequentou a escola e desenvolveu as competências linguísticas de leitura e escrita, pois a oralidade e audição se constituem também em outros contextos.

Então, nesta seção de leitura, objetiva-se analisar as ocorrências fonético-fonológicas do /l/ sob uma ótica da língua mais controlada para que seja possível comparar as ocorrências com o questionário, onde a fala é mais livre e então, menos monitorada.

A partir dos dados coletados com a leitura de frases, notou-se a hegemonia da vocalização das palavras que continham /l/. De 320 respostas (com a soma de 160 respostas da escola rural e 160 da urbana), 284 foram vocalizadas e apenas 15 respostas foram velarizadas. Surpreendentemente surgiram 21 respostas que foram classificadas como “outras” com realizações diferentes do que se esperava nas seguintes palavras:

2. App les	}	Nota-se uma ocorrência em comum entre essas palavras: ple, ble e gle.
4. Pur ple		
15. Tab le		
18. Peop le		
20. Goog le		

Em inglês, palavras graficamente terminadas em “le” e que estiverem acompanhadas anteriormente de uma consoante são pronunciadas como /əl/. O que se encontrou na leitura dos alunos foi a não relação entre a fala e a escrita/leitura, pois eles pronunciavam as palavras conforme estavam escritas. Isso quer dizer que além de pouco conhecimento na língua inglesa, os alunos se apoiaram na língua portuguesa para produção dos sons – e não no italiano.

Conforme o Gráfico 5 – Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diatópica, encontrado na seção 6.2, identifica-se a presença de outras respostas, que não /u/ e nem /l/, sendo elas mais comuns na zona rural. Os dados apresentam o total de 21 ocorrências dessa pronúncia, denominada na metodologia da pesquisa, no Capítulo 5, como aportuguesamento, sendo 18 acontecimentos na zona rural e apenas 3 na escola urbana. Com isso, pode-se propor uma comparação dos alunos da escola rural com a escola urbana e tudo leva a crer que esses resultados sejam justificados pelo contato com a língua inglesa ser maior ou menor.

6.3.2 Questionário

Utilizando uma técnica de pergunta-resposta mais próxima a uma conversa bem amigável, o questionário, composto por 20 vocábulos, praticamente os mesmos já vistos na leitura, pretendeu despertar e induzir o aluno a chegar mais próximo da palavra desejada para que a pronúncia da lateral pudesse ser analisada. Ainda assim, transcorreram muitos casos em que mesmo após a leitura inicial das palavras, os informantes não sabiam a resposta para o questionário, tendo em vista serem alunos que só têm contato com a língua inglesa no contexto de escola regular.

Agora, serão analisados os resultados diafásicos sob a ótica da dimensão diageracional e diassexual, com ênfase nos dois pontos de pesquisa (rural e urbano), contemplando a diatopia.

6.4 ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO DIAGERACIONAL

6.4.1 Leitura

Neste subtópico, o objetivo é analisar sobre os dados de leitura dos informantes quanto à dimensão diageracional, ou seja, busca-se compreender se faixa etária influencia nos resultados obtidos a partir da leitura. É importante ressaltar que a leitura nesse momento é o dado mais monitorado, o qual remete à escola e consequentemente, formalidade.

Para isso, a pesquisa possui oito informantes da geração mais velha (GII – entre 14 e 15 anos, correspondentes ao 9º ano) e oito informantes da geração mais nova (GI- entre 10 e 11 anos, correspondentes ao 6º ano) dos sexos masculinos e femininos, sendo quatro deles da escola rural e quatro da urbana (GII M, GII F, GI M e GI F).

As 80 respostas coletadas de cada geração utilizadas para a análise, estão desse modo distribuídas:

Gráfico 8 - Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional - GII (Escola Rural)

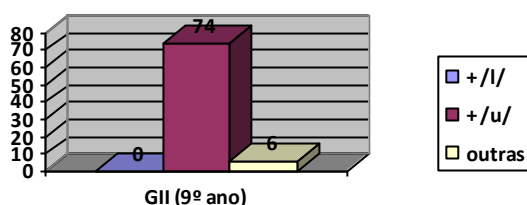


Gráfico 9 - Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional - GII (Escola Urbana)

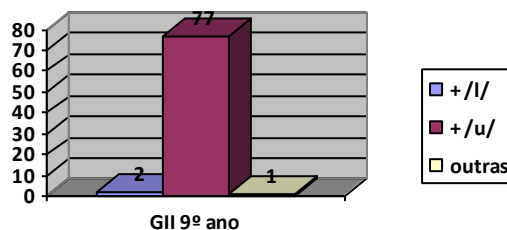


Gráfico 10 - Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional - GI (Escola Rural)

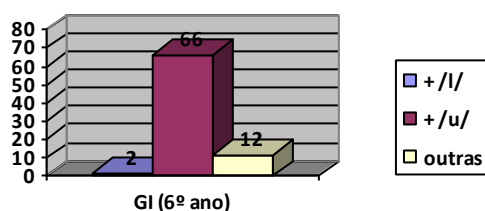
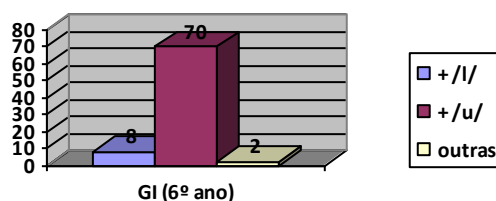


Gráfico 11 - Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diageracional - GI (Escola Urbana)



Fonte: a autora.

Por meio do Gráfico 8, é possível identificar a nula presença da pronúncia +/l/. Assim, de 80 respostas na geração mais velha, 74 foram de vocalização, 6 foram a categoria de “outras” citada anteriormente e em nenhuma foi encontrada a velarização. Por conta disso, desmistifica-se que a comunidade rural ainda tenha a influência da língua italiana tão presente nas gerações; ao contrário, notou-se que os alunos utilizam da vocalização na língua portuguesa também para a produção de sons da língua inglesa, mesmo havendo instrução formal do inglês.

Ao analisar a geração mais velha da escola urbana, por meio do Gráfico 9, é fácil perceber a forte presença da vocalização do /l/ em inglês. Neste grupo da escola urbana, 77 ocorrências foram vocalizadas, duas foram velarizadas e apenas uma foi outra pronúncia. Isso

indica que praticamente não há diferença entre as pronúncias da língua inglesa nas gerações mais velhas tanto em meio rural quanto urbano.

Na geração mais nova, na escola da zona rural, representada pelo Gráfico 10, obteve-se novamente a presença da forma + /u/. Foram 66 casos de vocalização, 2 casos de velarização e 12 outras formas. Na escola urbana, os dados não foram tão diferentes. De acordo com o Gráfico 11, surgiram 70 respostas vocalizadas, 8 ocorrências de velarização e somente 2 registros de outras formas.

Em suma, pode-se entender que a geração mais velha, mesmo estudando a língua inglesa por mais tempo, ainda assim está vulnerável à influência da pronúncia da língua portuguesa, ou seja, ainda não internalizou a fonética da língua inglesa. Contudo, ao analisar outras formas de pronúncia, sendo elas influenciadas pela língua portuguesa e que demonstram pouco conhecimento fonológico do inglês, se obtém registros com mais ocorrências na geração mais nova (6º ano). Outro aspecto interessante foi a persistência de outras formas na zona rural. Embora esteja presente em maior quantidade no 6º ano, registrou-se casos também com o 9º ano (geração mais velha), havendo uma quantidade bastante significativa entre a zona rural e urbana (dimensão diatópica) – o número de casos duplicou.

Então, é possível perceber que a hipótese desta pesquisa foi refutada no sentido de que a geração dos alunos não foi um fator tão relevante para a forma mais padrão, a velarizada. A partir dos dados da leitura, pode-se dizer que a vocalização, está presente tanto na geração mais velha quanto na mais nova, ou seja, ambas as gerações apresentam mais influências da língua portuguesa do que da variedade italiana. Pode-se supor que há evidências do afastamento da língua de imigração também no meio rural e que realmente a língua que influencia o falar dessas gerações é a língua portuguesa.

6.4.2 Questionário

Sob o enfoque da dimensão diageracional, (GII e GI), de cada escola e com base nos dados do questionário estilo pergunta e resposta, que optamos por analisar um leque de respostas mais variáveis, sendo elas analisadas respeitando a pesquisa em de três tempos para cada questão: respostas espontâneas (esp.), respostas por insistência (ins.) e então, sugestão (sug.) aceita ou refutada. Assim, apresentam-se os gráficos em formato de cruz, contendo esses resultados:

Gráfico 12 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional - GII (Escola Rural)

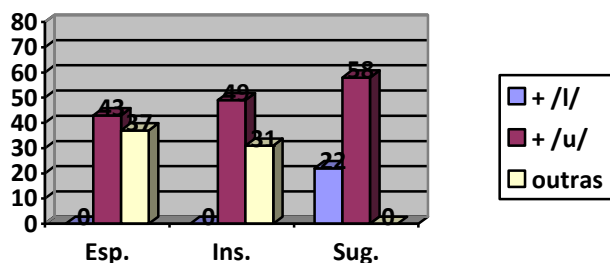


Gráfico 13 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional - GII (Escola Urbana)

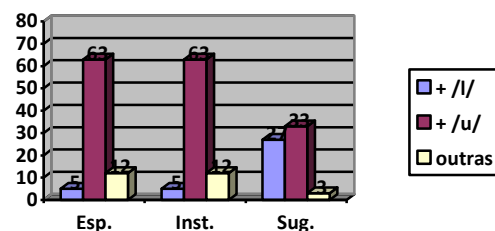


Gráfico 14 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional - GI (Escola Rural)

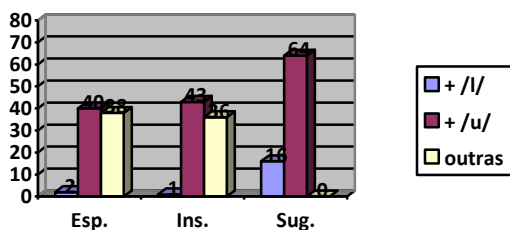
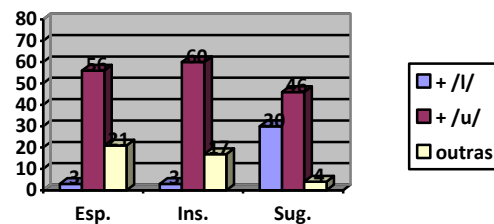


Gráfico 15 - Número de ocorrências a partir do questionário na dimensão diageracional - GI (Escola Urbana)



Fonte: a autora.

No que concerne à geração mais velha, apresentada no Gráfico 12, presencia-se a variante velarizada (+ /l/) de forma nula no contexto escolar rural. Os dados apontam para um uso expressivo da vocalização e de outras variantes tanto nas respostas espontâneas, quanto nas insistências e sobretudo nas sugerências. Foram um total de 43 realizações da vocalização nas respostas espontâneas, 49 nas insistências e 58 nas sugerências. Fato que chama a atenção é o número bastante alto de ocorrências de outras variantes tanto nas respostas espontâneas, quanto nas insistências. Somente nas respostas a partir das sugerências é que o cenário mudou, mas também, como não se esperava um número tão elevado de outras respostas, estas mesmas nem foram cogitadas para as sugerências.

Como mostram os dados do Gráfico 12, as respostas para a velarização aumentaram de zero para 22 ocorrências enquanto que a vocalização também teve um acréscimo de

ocorrências e as variantes outras, possivelmente por não ter sido sugerida, zerou. É interessante observar a partir dos dados registrados no gráfico 12 que a opinião dos informantes não mudou muito entre as respostas espontâneas e as respostas por insistência, ou seja, o que se pode supor é que o repertório linguístico na língua inglesa ainda lhes é distante. Porém, quando se deparam com a fala da entrevistadora com a sugestão, 22 informantes aceitam a velarização, enquanto que ainda a grande maioria a refuta e aceita a vocalização de herança do português. Isso quer dizer que não conhecem e também não lembram de ter ouvido a pronúncia + /l/. Alguns aceitaram a velarização e remeteram o fenômeno ao falar da professora. Como exemplo, retirou-se um trecho da conversa em que foi sugerido a pronúncia /sku:l/ – com /l/ – para a palavra *school*.

Rural – GII M: *Eu já ouvi falar assim!! A profe que fala assim... A gente que pronúncia errado, mas a profe passou certo.*

Quanto a geração mais velha da escola urbana, apresentada no Gráfico 13, foram registradas 63 ocorrências de vocalização nas respostas espontâneas. Pode-se notar que há uma elevação nas ocorrências + /u/ em relação as repostas espontâneas do meio rural (Gráfico 12), para ser mais exata, houve 20 ocorrências a mais nas respostas da zona urbana. De certa forma, esse resultado não foi tão surpreendente, pois era o esperado na pesquisa, uma vez que os informantes do meio urbano estariam mais suscetíveis às influências sociais do espaço em que vivem, ou seja, mais distantes da variedade italiana.

Ao passo que o sentimento de tranquilidade por encontrar o dado que se supunha na pesquisa, ele também se transforma em uma inquietação. Passa a ser intrigante pensar que se o meio urbano está mais conectado com falares e culturas diversificadas e, então, com a língua inglesa mais presente em sua rotina, seja por meio de jogos *online*, redes sociais, música internacional ou *internet*. Portanto, a comunidade urbana estaria recebendo mais *input* no idioma, porém, ao mesmo tempo, os resultados apontam que eles estejam mais afastados da forma padrão + /l/.

Passando para a análise no formato de insistência, de acordo com o gráfico 13, 63 casos foram + /u/, apenas 5 foram + /l/ e 12 foram outras formas. Então, verifica-se que as ocorrências de vocalização permaneceram as mesmas que nas respostas espontâneas, mantendo um resultado linear nas velarizações e também em “outras”. Dito de outra maneira, do mesmo modo que o espontâneo, na insistência foram encontradas mais respostas refutadas

à forma velarizada. Uma vez que a insistência na forma + /u/ na escola rural aumentou, na escola urbana mesmo insistindo e conduzindo os informantes a refletirem sobre outras formas, eles demonstraram não ter vivência com outra forma além de + /u/.

Segundo o Gráfico 13, na sugestão da pronúncia + /l/, do total de 80 respostas, 33 foram refutadas, 27 aceitas e somente 3 outras formas. Em outras palavras, com esses números evidencia-se a marcante presença da forma vocalizada não só no meio rural, como também no urbano.

Se comparada a quantidade de aceitação + /l/ ainda na geração mais velha, entre as duas escolas (rural e urbana), percebe-se na escola urbana pouca variação entre as respostas. Observando o Gráfico 13, há mudança de apenas 6 respostas entre a forma mais presente, sendo ela a vocalizada, contendo 33 respostas e a e a velarizada, com 27 respostas. O que chama a atenção é que enquanto isso, na escola rural (Gráfico 12), a diferença entre as duas formas (+ /l/ e + /u/) é muito maior. No Gráfico 12, encontram-se 58 respostas vocalizadas, 22 velarizadas e nenhum registro de “outras”. Ou seja, a diferença entre as respostas + /u/ e + /l/ é de 36 ocorrências, quantidade que requer atenção, pois com esse resultado pode-se inferir que há uma progressão da forma vocalizada no meio rural, mesmo sendo considerado o espaço mais próximo da variedade italiana.

Com base nesses resultados, pode-se entender que no contexto da geração mais velha os alunos estão mais propensos à forma vocalizada, sendo essa uma semelhança entre zona rural e urbana. Mas é importante analisar os dados com cautela, porque acredita-se que a grande diferença entre a escola rural e urbana, neste caso de GII, seja as “outras” formas de pronúncia. Enquanto que na zona rural (Gráfico 12), as ocorrências para “outras” foram 37 na resposta espontânea, 31 na insistência e nenhuma na sugestão. Na zona urbana (Gráfico 13), foram 12 ocorrências tanto na resposta espontânea quanto na insistência e apenas 3 na sugestão. Em vista desses resultados, a quantidade de pronúncias aporuguesadas, denominadas neste trabalho por “outras”, foi menor no meio urbano. Mais uma vez, percebe-se que no que concerne a GII do meio urbano, essa geração está mais próxima dos conhecimentos da língua inglesa, ainda que também não esteja na variedade padrão (+ /l/).

Agora, a análise concentra-se na geração mais nova (GI – 6º ano). Os dados do Gráfico 14, apontam para um uso bastante recorrente da vocalização na geração mais nova na escola rural. Foram registradas 40 realizações da vocalização nas respostas espontâneas, 43 nas insistências e 64 nas sugestões. Nota-se que nas respostas espontâneas e insistências não foram registradas muita variação, contudo, percebe-se um aumento significativo quanto à

sugestão. Quando sugerido a forma padrão + /l/, o posicionamento dos alunos foi conciso. Notou-se que eles foram bem claros quanto à aceitação ou refutação da forma apresentada, em outras palavras, todos os entrevistados optaram ou pela forma + /l/ ou + /u/ e nenhuma outra maneira apareceu. Em vista disso, acredita-se o grande número de refutação da forma padrão + /l/, apresentado no gráfico 14 com 64 respostas vocalizadas, seja pelo pouco contato com a língua inglesa e por conseguinte, a geração mais nova realmente está mais propensa à influência da língua portuguesa, conforme previsto na hipótese desta pesquisa.

Diferente disso, o posicionamento de outras formas foi diferente quando a resposta foi espontânea e insistência. Surgiram 38 “outras” formas nas respostas espontâneas e 36 nas insistências e por isso, confirma-se que essas outras formas aportuguesadas demonstram menos contato com a língua inglesa na geração mais nova e então, mais propensas à influência da língua portuguesa. Outra vez, encontra-se um número alto de ocorrências de outras pronúncias na escola rural, tanto na geração mais velha quanto na mais nova. Isso demonstra o afastamento dos informantes com a língua inglesa. Além do mais, infere-se que pela alta quantidade de vocalização, nem mesmo os informantes da zona rural estão baseando-se na língua italiana na produção da lateral /l/.

Posto isso, o Gráfico 15, traz dados significativos para a geração mais nova no contexto de escola urbana. Nas respostas espontâneas, 56 informantes realizaram a vocalização, nas insistências 60 e nas sugestões 46 ocorrências. Aqui, reflete-se que novamente as vocalizações são as produções dominantes, pois aparecem no meio rural e agora no meio urbano, tanto na geração mais velha quanto na mais nova. É possível afirmar essa primazia quando foram registrados somente 3 ocorrências de velarização nas respostas espontâneas e também nas insistências.

Quanto às outras formas, segundo o Gráfico 15, surgiram 21 ocorrências nas respostas espontâneas, 17 nas insistências e 4 nas sugestões. A partir disso, sabe-se que ao comparar os dados do Gráfico 15 com os dos Gráficos 12, 13 e 14, visando observar somente a categoria “outras”, o número de ocorrências de pronúncias aportuguesadas foi maior na geração mais nova. Sendo assim, percebe-se que é a faixa etária com menos exposição à língua inglesa e como resultado, sofre mais influência da língua portuguesa.

Para resumir essa análise diageracional, se começa a repensar: será que a geração realmente interfere na pronúncia da lateral como se previu na hipótese? Pensando nisso e analisando os resultados com mais precisão, infere-se que os casos de vocalização foram superiores aos de velarização nas duas gerações e em ambos os contextos geográficos. Sendo

assim, no que se refere a vocalização, nota-se que ela é recorrente tanto na geração mais velha quanto mais nova. Salienta-se que a maior diferença encontrada nessa análise, estiveram mais ligadas às outras pronúncias (aportuguesamentos) e que elas não estão associadas à faixa etária, mas sim aos contextos geográficos, acoplando aqui a dimensão diatópica. Percebe-se que as pronúncias “diferentes”, especialmente como a de falar como literalmente se escreve uma palavra em inglês, está mais associada a região rural do que urbana.

6.5 ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO DIASSEXUAL

Na dimensão diassexual propõe-se analisar as ocorrências de velarização, vocalização e outras, conforme o sexo dos informantes, masculino e feminino, apresentados por meio de gráficos que contém a separação diatópica (escola rural e urbana) e também diafásica (leitura e questionário). Destaca-se que a diferença linguística entre os sexos tem a ver com as tendências da sociedade e, portanto, para analisar essa dimensão, deve-se ampliar o olhar e somente assim será possível uma compreensão mais completa dos fenômenos.

6.5.1 Leitura

Thun (2010) trata a leitura como uma das bases de coleta de dados que reporta ao ensino formal e no que diz respeito especificamente à dimensão diassexual, os trabalhos de Trudgill (2000) e Labov (2008) apontam a influência do gênero quanto a fala de um determinado grupo. Nesses estudos, Labov (2008) salienta em suas pesquisas que as mulheres estão mais próximas dos padrões de prestígio.

Em Trudgill (2000, p. 70) encontra-se a afirmação de que “[...] mulheres em média usam formas que estão mais próximas da variedade padrão ou do sotaque de mais prestígio do que àquelas utilizadas pelos homens [...]”. Em Chambers e Trudgill (1994, p. 85) os autores afirmam:

homens, por outro lado, parecem, em algum nível de consciência, estar mais favoráveis do que mulheres a formas de fala de baixo status. Isso pode muito bem ser devido as conotações de aspereza, resistência e 'masculinidade' associadas a linguagem da classe trabalhadora (e outras formas de comportamento).

As explicações sobre as diferenças linguísticas entre os gêneros estão relacionadas com o papel que a mulher tem na vida pública (COELHO *et al.*, 2015). O comportamento mais conservador é muitas vezes espelho da história da mulher em uma determinada cultura.

Em geral, estudos linguísticos mostram que as mulheres são mais conservadoras do que os homens, pois preferem usar as variantes valorizadas socialmente.

Contudo, é importante deixar claro que isso não é uma regra, afinal, os papéis feminino e masculino, nas diversas sociedades, estão passando por transformações e isso pode implicar mudanças quanto à fala de cada gênero. Segundo Labov (2008), do mesmo modo que as mulheres são mais propensas à forma padrão, elas também podem estar mais vulneráveis a inovação. Então, por um lado a mulher pode manter os traços da fala mais conservadora, mas por outro lado, aceita mais facilmente a inovação do que os homens.

Krug (2004, p. 19) reforça esse cenário quando comenta que:

as mudanças linguísticas observadas são acrescidas de mudanças de hábitos e costumes, bem como o convívio com pessoas diferentes, da submissão a novas regras de vida e outras características que acabam afetando a língua e, consequentemente, a identidade dos jovens.

Para tanto, presumiu-se nesta pesquisa que no contexto escolar os informantes do sexo feminino estariam mais propensos ao uso da velarização, considerada a forma mais padrão. Sob esse olhar, os dados apresentam ocorrências diferentes do que estava sendo esperado. Os gráficos abaixo se dispõem da seguinte forma quanto a dimensão diasssexual na leitura:

Gráfico 16 - Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diasssexual (Escola Rural)

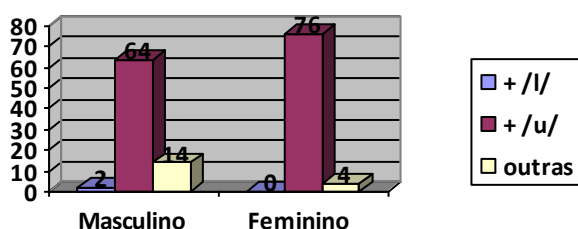
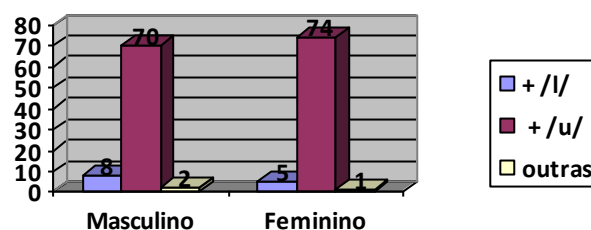


Gráfico 17 - Número de ocorrências a partir da leitura na dimensão diasssexual (Escola Urbana)



Fonte: a autora.

Bastante diferente do que se previa, a forma padrão velarizada está bem distante da realidade, pois analisando o Gráfico 16, na escola rural, a vocalização é disparada a forma mais comum entre os entrevistados. Outra consideração importante é verificar que o grupo masculino apresentou 64 respostas vocalizadas e o feminino 76. Aqui, surge uma divergência

com a teoria, pois segundo os dados presentes no Gráfico 16, os entrevistados do grupo feminino lideraram a forma vocalizada, chamada de não padrão (+ /u). Diante da forma padrão, ou seja, das velarizações, foram encontrados poucos números de ocorrências, sendo inclusive inexistente no grupo feminino e com apenas dois casos no masculino. Já quanto as outras formas, 14 respostas foram encontradas no grupo masculino e 4 no feminino.

Algo que chama a atenção nesses dados, é a lacuna de realizações das outras formas entre os gêneros. Do lado masculino, 14 registros, do feminino 4 respostas. Pensando na ideia de que essas outras formas são mais aportuguesadas, esse dado pode mostrar que o grupo feminino da zona rural teve mais evolução quanto ao contato com a língua inglesa. Uma hipótese que emergiu baseada nesse resultado, é que embora as meninas estejam mais em casa, elas podem estar mais vinculadas aos meios de comunicação na língua inglesa. Supõe-se que esse seja um fator relevante, pois elas podem estar em casa, mas isso não impede o maior contato com a língua inglesa, seja por meio de leituras, acesso ao celular, filmes, redes sociais e todas as vivências que a *internet* permite.

Assim sendo, a proposta de Labov (2008) se destaca na perspectiva de que a mulher também conduz a mudança, no sentido que os meninos surgiram com 14 formas que não foram nem o padrão (+ /l/) e nem o não padrão (+ /u/), ou seja, apareceram maneiras diversas, entre elas a mais frequente, chamada nessa pesquisa como o aportuguesamento. Contudo, as meninas registraram apenas 4 aportuguesamentos. Sendo assim, em partes, as meninas trouxeram as formas mais próximas do padrão.

Passando para o Gráfico 17, na escola urbana, também foram registrados a forma + /u/ tanto no grupo masculino quanto no feminino. Contou com 70 respostas vocalizadas nos alunos do sexo masculino e 74 no sexo feminino. Outra vez, o grupo feminino liderou a forma não padrão. No que diz respeito as outras formas, registrou-se duas ocorrências no gênero masculino e uma no feminino.

No que diz a respeito à diatopia, percebe-se que praticamente a maior quantidade de velarização ocorreu em meio urbano e isso, outra vez, demonstra que os informantes da zona urbana estão mais familiarizados e por consequência, mais próximo da forma padrão quando comparados aos da escola rural. Na sequência, apresentam-se mais dados da dimensão diassexual.

6.5.2 Questionário

A partir dos dados dos gráficos que representaram a pesquisa por meio da leitura, encontram-se os próximos resultados quanto a dimensão diassexual aplicada com o questionário. Para a resposta livre, denominada de espontânea, na insistência e sugerência os resultados estão resumidos assim:

Gráfico 18 - Número de ocorrências da resposta espontânea na dimensão diassexual (Escola Rural)

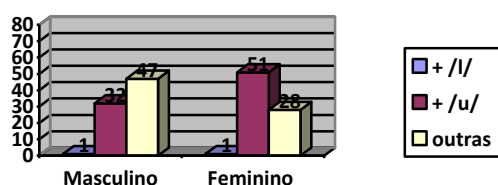


Gráfico 19 - Número de ocorrências da resposta espontânea na dimensão diassexual (Escola Urbana)

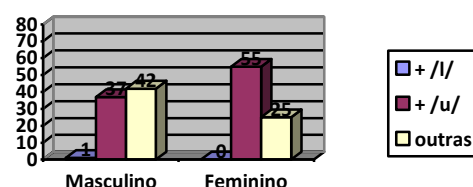


Gráfico 20 - Número de ocorrências da resposta insistência na dimensão diassexual (Escola Rural)

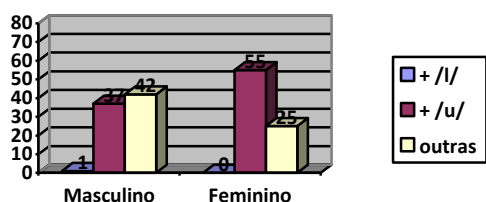


Gráfico 21 - Número de ocorrências da resposta insistência na dimensão diassexual (Escola Urbana)

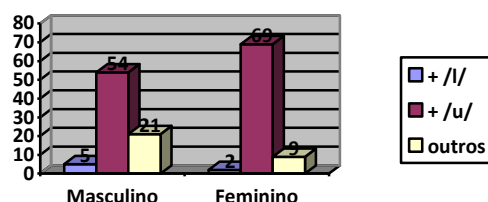


Gráfico 22 - Número de ocorrências da resposta sugerência na dimensão diassexual (Escola Rural)

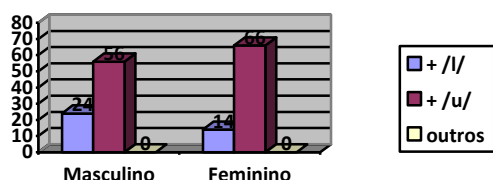
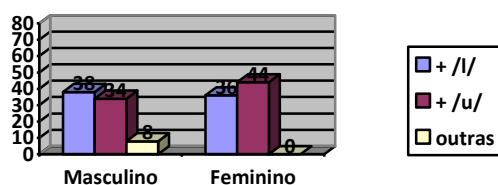


Gráfico 23 - Número de ocorrências da resposta sugerência na dimensão diassexual (Escola Urbana)



Mediante ao Gráfico 18, na escola rural, no estilo de resposta espontânea e contemplando o grupo masculino, obteve-se uma única resposta velarizada, 32 respostas vocalizadas e 17 outras formas. Diante disso, percebe-se que a vocalização está presente no sexo masculino. O grupo feminino, de acordo com o gráfico 18, também registrou apenas uma resposta velarizada, contudo, apresentou mais formas vocalizadas do que o grupo masculino, pois manifestou 51 ocorrências de vocalização e 28 outras formas.

Resumindo o Gráfico 18, o sexo feminino esteve mais distante da forma padrão + /l/ (velarização), pois apontaram mais ocorrências de vocalização, enquanto que o grupo masculino, ainda que com 32 vocalizações, se comparado com o grupo feminino, pode-se dizer neste momento, que o sexo masculino esteve mais próximo da forma padrão.

Passando para análise do gráfico 19, que contempla as respostas espontâneas, no meio urbano, novamente verifica-se prevalência das mulheres à forma não padrão. Para o meio urbano, as respostas do sexo masculino foram 48 vocalizações, 4 velarizações e 28 outras formas. Quando analisado o grupo feminino, o número de vocalizações é ainda maior, com 71 ocorrências de vocalização, 4 para velarização e 5 outras formas. Então, mais uma vez, o grupo feminino liderou a forma inovadora, pois tanto na escola rural quanto na urbana, + /u/ prevaleceu no gênero feminino nas respostas espontâneas.

Agora, acrescenta-se os dados do questionário nas respostas com insistência. Seguindo a análise do Gráfico 20, no meio rural, a forma vocalizada segue sendo a mais utilizada tanto pelos meninos quanto pelas meninas. A diferença está no número de ocorrências. Enquanto que no sexo masculino aparece apenas uma velarização, 37 vocalizações e 42 outras formas, no gênero feminino não surge nenhuma velarização, 55 vocalizações e 25 outras formas. Aqui também se conclui que em comparação aos números do sexo masculino, o feminino apresenta mais usos do + /u/, ou seja, tendo mais influência da língua portuguesa.

O Gráfico 21 apresenta os registros das respostas por insistência na escola urbana. Seus dados também confirmam e fomentam as discussões sobre as formas mais inovadoras estarem presentes na fala do grupo feminino. Assim, os dados para a escola urbana, no grupo masculino são cinco ocorrências para velarização, 54 para vocalização e 21 outras formas. No grupo feminino, são duas respostas para velarização, 69 para vocalização e nove outras formas.

Por enquanto, os resultados com base nos Gráficos 18, 19, 20 e 21, evidenciam a prevalência da forma + /u/ tanto no espaço rural quanto no urbano e também entre os meninos e as meninas, mas com mais números de ocorrência da vocalização no contexto feminino.

Basta agora analisar as respostas na sugestão para que seja possível chegar à conclusão mais exata.

Quando observado o Gráfico 22, escola rural e resposta de sugestão, ele apresenta 56 ocorrências de vocalização no gênero masculino e 66 no feminino. Quanto a forma velarizada, foram registradas 24 ocorrências no masculino e 14 no feminino e nenhum registro para outras formas em ambos os sexos.

No meio urbano não foi diferente, pois os resultados também evidenciaram a forma vocalizada com mais presença no sexo feminino. Assim, segundo o Gráfico 23, foram 34 respostas vocalizadas para o sexo masculino e 44 para o sexo feminino. Ainda no grupo masculino, 38 respostas aceitaram a sugestão + /l/ e no feminino 36 aceitaram, portanto, a forma velarizada foi bem aceita na zona rural em ambos os sexos, mesmo que a vocalização seja a forma mais usada. No meio urbano, também foram poucos registros de outras formas, apenas 8 ocorrências no grupo masculino e nenhuma no feminino.

Se comparado o Gráfico 22 e o 23, é perceptível a diferença entre a aceitação da forma velarizada entre meio rural e urbano. De fato, a diferença não se concentra tanto no gênero, mas sim, novamente na dimensão diatópica.

Em suma, com o olhar voltado à dimensão diassexual, pode-se concluir que tanto os meninos quanto as meninas usam a forma vocalizada, ou seja, com mais influência da língua portuguesa do que da variedade italiana. A diferença entre os dois sexos está no número de ocorrências, que é maior no sexo feminino.

Sendo assim, nota-se divergência com a hipótese inicial dessa pesquisa, em que a presença feminina está associada a conservação da forma padrão. Ainda em Trudgill (2000), o linguista comenta que a forma mais padrão, utilizada geralmente por mulheres, também pode sofrer variações, como no caso da mulher apenas aprender uma língua por meio da educação ou do contato com outras comunidades. Ele também reafirma o papel que a diferença de gênero pode implicar na mudança linguística e sugere atenção às mudanças sociais que os homens e as mulheres estão expostos, pois isso pode alterar esses conceitos pré-estabelecidos.

Dado isso, faz-se necessário refletir o quanto esta variante linguística torna-se relevante para os dados desta pesquisa, pois além de apontar um resultado diferente do esperado, também aguça a reflexão entre língua e sociedade e o papel da mulher frente às mudanças linguísticas.

Lucchesi (1998, p. 206), referindo-se ao papel da mulher no processo de mudança, diz que esse papel “[...] é determinado pelas disposições culturais e ideológicas que caracterizam aquela sociedade específica num determinado momento histórico.”

Antigamente a mulher assumia unicamente a função de cuidar da casa, dos filhos e do marido. Por isso, passava praticamente o tempo todo no lar e tendo contato com pessoas da sua própria comunidade. O resultado desse pouco contato social acabava sendo a preservação da língua padrão pelo grupo feminino, como Labov (2008) apontou em seu estudo. De 2008 para cá, muitas funções mudaram na vida da mulher. Hoje, as mulheres não ficam apenas restritas ao lar, elas estão inseridas nos campos industriais, nas universidades, no contato com a *internet*, em viagens, etc., e esses meios promovem cada vez mais o contato da mulher com outras comunidades e, portanto, contribui para que ela também lidere a variação e mudança linguística.

Refletindo o resultado geral do fenômeno linguístico estudado entre os grupos masculino e feminino, nas respostas espontâneas, mas sem a distinção diatópica, encontram-se no grupo masculino 80 respostas + /u/, cinco respostas + /l/ e 75 outras formas. No gênero feminino, 122 ocorrências foram + /u/, apenas 5 + /l/ e 33 outras formas.

Mediante ao exposto, é possível inferir que o sexo dos entrevistados exerce influência no processo de vocalização da lateral em língua inglesa. King e Mackey (2007), ao mencionar sobre aquisição da segunda língua, propõem algumas diferenças individuais que podem impactar esse processo de aprendizado, dentre elas, as autoras fortalecem o gênero como um fator contribuinte. Em Trudgill (2000, p. 79) encontra-se a seguinte ideia:

Homens e mulheres são socialmente diferentes e a sociedade estabelece diferentes papéis sociais para eles e então, se espera padrões comportamentais diferentes. A língua simplesmente reflete esse fato social. Se os papéis sociais dos homens e das mulheres mudarem, aliás, como eles parecem estar atualmente mudando em muitas sociedades, então é provável que as diferenças de gênero na língua irão mudar [...].

Em função de apresentar mais informações que ratificam a presença dessa mudança social e linguística, os Gráficos 22 e 23 que representam os resultados quanto à aceitação da velarização são bastante peculiares. Nota-se que os informantes masculinos foram os que mais aceitaram a forma velarizada (mais padrão) enquanto que o grupo feminino teve maior parte de refutações.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo sobre as realizações do /l/ no falar dos alunos xanxerenses, alunos do Ensino Fundamental II, selecionados para esta pesquisa, obteve-se a oportunidade de inserir os resultados no cenário geral de pesquisas dialetológicas, especialmente no campo da variação diatópica, contribuindo, dessa forma, para colaborar com a descrição do aprendizado da língua inglesa por estudantes brasileiros com descendência italiana.

Ao longo do presente estudo, de modo bem geral, as conclusões apontam para um empréstimo da vocalização da lateral da língua portuguesa substituindo a velarizada do inglês. Os dados também apontam para a pouca ocorrência de velarização do /l/, fenômeno que pode estar relacionado tanto ao fato de os informantes serem descendentes de italiano e, conseqüentemente, essa variante ser de um empréstimo do *Talian* regional, quanto de consciência fonológica do inglês ou ainda por empréstimo do português.

Outro ponto a ser destacado aqui, é a conclusão de que grande parte dos informantes, principalmente os da escola rural, apresentam um baixo nível de conhecimento da língua inglesa, o que ficou comprovado pelo fato de eles utilizarem da consciência fonológica do português para a pronúncia dos vocábulos em inglês, na presente dissertação chamado de outras variantes.

A seguir serão relacionadas as conclusões a partir dos objetivos específicos e as hipóteses que foram apresentadas no início do trabalho.

1. O primeiro objetivo específico era buscar por dados que apontassem para a existência ou não do empréstimo linguístico, ou seja, da vocalização do /l/, tanto no meio rural quanto urbano, contemplando assim a dimensão diatópica. A hipótese inicial, com base em Thun (2005) e Ponso (2003), era de que todos os alunos estivessem suscetíveis às influências da língua portuguesa na língua inglesa e por isso imaginava-se que a vocalização estaria presente no meio rural e urbano. Portanto, acreditava-se que a dimensão diatópica não influenciaria o modo de falar no que concerne a vocalização da lateral. Logo, confirma-se essa hipótese, porque foi possível perceber que o contexto geográfico não foi determinante para a ocorrência da variante em /u/ (vocalização). Inclusive, foi evidenciado a vocalização de forma bastante gradual tanto em zona rural quanto urbana.

2. O segundo objetivo específico foi investigar se havia influência da descendência italiana na pronúncia do fonema /l/, ou seja, que fosse mais velar e se isso era repassado para a língua inglesa. Segundo a pesquisa de Margotti (2004), a etnia pode influenciar o modo de falar de um determinado grupo. Em seu trabalho, Margotti (2004) registra características da fala da língua italiana encontradas em alguns ítalo-brasileiros, especialmente os que vivem na zona rural e de geração mais velha. Ademais, o pesquisador destaca que a tendência da geração mais nova é estar mais distante das influências da língua de imigração. Por isso, a hipótese era que a lateralização da língua italiana não ocorresse na fala da língua portuguesa e tampouco transpassasse para a língua inglesa. Essa hipótese foi confirmada pelo nítido afastamento da língua de imigração (italiana) no cotidiano dos jovens, pois todos os entrevistados tinham origem ítalo-brasileira, mas nenhum falava italiano ou alguma variedade da língua. Por isso, com as poucas ocorrências apontadas pelos dados, não foi possível perceber influência italiana no modo de falar a língua inglesa, ao contrário, percebeu-se mais características da língua portuguesa, especialmente pelo arredondamento dos lábios nas pronúncias da lateral /l/, que foi muito mais vocalizada. Sugere-se aqui estudos mais aprofundados levando em consideração somente a variante lateral e, de preferência, envolvendo mais gerações e não somente os mais jovens.
3. O terceiro objetivo específico era identificar, mediante a dimensão diasssexual, qual gênero (masculino ou feminino) apresentava maior número de ocorrências da vocalização do /l/ em inglês. Para isso, a hipótese estava baseada em Trudgill (2000) e Labov (2008), os autores elevavam a mulher como sendo o sexo mais sensíveis aos padrões de prestígio e remetiam elas a forma mais padrão. Considerando isso, a hipótese aqui era de que o grupo feminino registraria o maior número de ocorrências da variedade padrão da língua inglesa e por isso, produziria o /l/ velarizado. Todavia, essa hipótese foi refutada, pois o sexo feminino liderou o número de ocorrências de vocalização. Aqui, fica evidente a relação entre língua e sociedade, pois os papéis feminino e masculino, nas diversas sociedades, estão passando por transformações e isso, no caso dessa pesquisa, implicou em um processo de mudança linguística em andamento.

4. O quarto objetivo era verificar se a dimensão diageracional influenciava na realização do /l/ vocalizado. A base teórica que regia este pensamento foi com as pesquisas de Ellis (1994), em que acreditava que quanto mais se estuda uma língua, mais proficiente o aluno se torna. Por isso, os alunos do 6º ano estariam mais propensos à influência da língua portuguesa na língua inglesa. Acompanha-se nos dados que a geração dos alunos não foi um fator decisivo para a produção ou não da velarização. De modo geral, é possível afirmar que a tendência, tanto da geração mais nova quanto da mais velha, é pela realização da vocalização na língua inglesa, portanto a hipótese inicial foi refutada. Pode-se perceber que os informantes ainda não internalizaram os padrões fonético-fonológicos da língua inglesa.
5. A quinta hipótese buscava descrever a vocalização dos aprendizes de língua inglesa a partir dos estilos de entrevista, contemplando a dimensão diafásica. A hipótese tinha como fundamento Labov (2008) porque segundo ele, a principal ferramenta para a coleta de dados é a observação direta da língua falada em situações naturais de interação social e para obtê-la, é importante coletar os dados proveniente de diferentes estilos de uso de uma língua. Assim, a hipótese utilizaria diferentes estilos de entrevista (a conversa livre, a leitura e o questionário em três tempos) para que fosse possível apresentar dados fidedignos. Conclui-se que a partir desta dimensão, os informantes velarizaram tanto na leitura quanto na resposta ao questionário, além disso, na leitura aflorou muito mais a variante outros, pois remetiam a leitura à consciência fonológica da língua portuguesa. Mais uma vez, é possível comprovar que o levantamento de dados a partir da leitura remete ao estudo formal, à escola, enquanto que as respostas ao questionário são mais livres e comprova a teoria de Thun (2010).
6. O sexto e último objetivo era refletir como a presença do estudo da fonologia pode contribuir para o ensino da língua inglesa na prática do professor em sala de aula. Schneider et al. (1997) e Seara, Nunes e Volcão (2017) trazem exemplos de pesquisas que reforçam a relevância do conhecimento fonológico, especialmente por parte do professor de línguas, porque faz com que ele facilite o aprendizado de uma língua estrangeira. Diante ao exposto, a hipótese de que os estudos fonológicos contribuem para o ensino da língua inglesa foi concretizada, pois o

professor de inglês, conhecendo o sistema fonológico do português e do inglês, consegue não só entender, como auxiliar nas dificuldades que permeiam também o campo da oralidade. Pode-se entender que a geração mais velha, mesmo estudando a língua inglesa por mais tempo, ainda assim está vulnerável à influência da pronúncia da língua portuguesa, ou seja, ainda não internalizou a fonética da língua inglesa. No caso desta pesquisa, o saber acerca da fonologia das duas línguas, permitiria o professor criar mais pontes entre semelhanças e diferenças entre os idiomas. Mesmo que o aluno não pronuncie, por exemplo, o /l/ velarizado, o aluno teria o conhecimento da forma padrão e assim, discernimento quanto as duas variedades. Muito desse saber surgiu e pode ser comprovado com os dados analisados a partir dos dados metalinguísticos no início da análise aqui apresentadas. Conclui-se que muitos alunos já têm, mesmo que inconscientemente esses conhecimentos, mas se esquecem ou têm vergonha de expressá-los ou ainda, não formaram nem internalizaram a imagem acústica do fonema em inglês.

Em geral, esses resultados indicam novos caminhos em relação às línguas, pois fica evidente que a língua de imigração está perdendo a força, uma vez que já não é mais falada e nem compreendida pela geração mais nova dos ítalo-brasileiros. Contudo, a língua portuguesa passou a ser a majoritária em Xanxerê e Cambuizal, sendo através dela que os alunos se baseiam para aprender a língua inglesa.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para os estudos sobre línguas de imigração e o aprendizado de língua inglesa, a fim de fomentar novos trabalhos que visem a manutenção e a vitalidade da língua italiana no município de Xanxerê e também mais pesquisas quanto ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, como língua estrangeira. Objetivou-se também discutir alguns fenômenos linguísticos, sempre com vistas à valorização cultural, ao enaltecimento das línguas de imigração, a importância do estudo da língua inglesa e o realce de uma educação bilíngue.

Ademais, essa dissertação buscou ressaltar os estudos fonético-fonológicos como uma importante ferramenta para o ensino de línguas estrangeiras e também para a aquisição da linguagem. Acredita-se verdadeiramente que o conhecimento da fonologia proporciona ao professor uma capacidade singular no ensino, pois ele tem o conhecimento do sistema fonológico da língua materna do aluno e da língua estrangeira que o aluno está aprendendo. Isso permite fazer relações de similaridades e diferenças entre as línguas e, ao comparar

sistemas sonoros, o professor consegue prever e solucionar dúvidas com mais sutileza e precisão. Por isso, sugere-se a abordagem fonética e fonológica para ensino de línguas a fim de torná-lo menos mecânico para se transformar em um conhecimento que faça mais sentido.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa servir como material de apoio e fonte de dados linguísticos aos futuros estudos nessa área.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, T. A. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALTENHOFEN, C. V. Interfaces entre dialetologia e história. In: MOTA, J.; CARDOSO, S. A. M. Documentos 2: **Projeto Atlas Lingüístico do Brasil**. Salvador: Quarteto, 2006. p. 159-185.
- ALTENHOFEN, C. V. Migrações e Conatos Linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional contatual. **Revista de Letras Norte@mentos**, UNEMAT, v. 6, 2013, p. 19-43. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1216>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- ALTENHOFEN, C. V. **Apresentação no 13º Deutscher Lusitanistentag**. Slides: Augsburg, 2019.
- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Language contact and bilingualism**. Amsterdam University Press: Amsterdam Academic Archive, 2005.
- ASH, S. **The vocalization of /l/ in Philadelphia**. 1982. Tese (Doutorado) – University of Philadelphia, Pennsylvania, 1982.
- ATLAS DE SANTA CATARINA. Ed. Letras Brasileiras. Florianópolis: 2006.
- BATISTI, E.; MORAS, V. T. A vocalização da consoante lateral em coda silábica em uma variedade de português brasileiro: análise sociolinguística em tempo real. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 90 – 112, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33376/19363>. Acesso em: 08 out. 2019.
- BERNIERI, S. R. **Crenças e atitudes linguísticas em relação a línguas minoritárias: alemão em São Carlos/SC e italiano em Coronel Freitas/SC**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- BERNS, M. Entrevista - English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Ed.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BERUTTO, G. **Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo**. Roma: Carocci, 1987.
- BOROWSKY, T.; HORVATH, B. L-Vocalization in Australian English. In: HINSKENS, F. L.; HOUT, R. V.; WETZELS, W. L. **Variation, Change and Phonological Theory**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.
- BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in development: language, literacy and cognition**. New York. Cambridge University Press, 2001.

BLANK, C. A.; ZIMMER, M. C. A transferência fonético-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo de caso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, n. 1, p. 207 – 233, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2526>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

BORTOLINI, S. M. R. **The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil**. New York: Cambridge University Press, 1985.

BORTOLOTTI, P. C. M. **O “talian” na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó – SC e Pato Branco – PR: manutenção e substituição dos termos de parentesco**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.o

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Longman, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

CALVET, L. J. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2004.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. In: BENTES, A. C. (org). **Introdução a linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, S. A. M. Dialectologia no Brasil: Perspectivas. **Revista D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 15, n. especial, 1999.

CARDOSO, S. A. M. (Orgs.) **Documentos 2: Projeto Atlas Linguístico do Brasil**. Salvador: Quarteto, 2006.

CARDOSO, A. C. **“A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só” – práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CHAMBERS, J.; TRUDGILL, P. **La dialectología**. Madrid: Visor Libros, 1994.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: DLLV/CCE/ UFSC, 2010.

COELHO, I. L. *et al.* **Para Conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COLLISCHONN, G. Vocalização de L. In: BISOL, L.; BATTISTI, E. (Orgs.). **O português falado no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

COSERIU, E. **Teoria da Linguagem e Linguística Geral**. São Paulo: Presença, 1979.

- COSERIU, E. **Sentido y tareas de la dialectología**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.
- COULMAS, F. **The handbook of Sociolinguistics**. New Jersey: Blackwell Publishing, 1998.
- CRAIN, S.; LILLO-MARTIN, D. **An introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 1999.
- CUNNINGHAM, A. E. Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 50, p. 429 – 444, 1990.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. **Bilingualism in Education**. London: Longman, 1986.
- CURIOLETTI, D. S. S. **Lusismos no inglês em comunidades bilíngues português/italiana no oeste catarinense: a realização do /r/**. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.
- D'ONGHIA, P. **Adelaide English: the right way to order a Cooper's pale ale**. B.A. Honours thesis Melbourne: La Trobe University, 1995.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- FASOLD, R.; WOLFRAM, W. Some linguistic features of Negro dialect. In: FASOLD, R.; SHUY, R.W. **Teaching Standard English in the inner city**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1970.
- FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 9, p. 43 – 73, 2007.
- FILHO, A. G. **Formação Econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Futura, 2002.
- FORNARA, A. E. **Aspectos do bilinguismo Deutsch-Português em Saudades – SC e Talian-Português em Nova Erechim – SC**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.
- FLORES, C. **Bilinguismo Infantil: um legado valioso do fenômeno migratório**. Centro de Estudo Humanísticos do Minho, Portugal, 2005.
- FRIZZO, C. E. **Manutenção, preservação e perda do bilinguismo: português/guarani/kaingang na terra indígena Guarita – RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

HEYE, J. Considerações sobre o bilinguismo e bilingualidade: revisão de uma questão. Revista **PaLavra**, Rio de Janeiro, v 11, 2003.

HORST, C. Cristiane. **"Quando o Heinrich casa com a Iracema, a Urmutter vira bisa". A dinâmica dos nomes próprios de pessoas e comuns de parentesco em uma comunidade de contato alemão-português do Sul do Brasil**. Westenseeeverlag: Kiel, 2011. Tese (Doutorado) – Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel, 2009.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo. **Identidade e comportamento étnico linguístico em um contexto multilíngue no sul do Brasil: teoria e prática**. Nonada, Porto Alegre, nº 24, 2015. p. 173-187

ILHA, S. E.; LARA, C. C.; CORDOBA, A. S. **Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

JAKOBSON, R. **Essais de Linguistique Générale**. Paris: Les Editions de Minuit, 1963.

JOHNSON, W.; BRITAIN, D. L. **Vocalization as a Natural Phenomenon**. Colchester: Essex University, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/4187965.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019

KRUG, M. J. **Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante-RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KRUG, M. J. **Os bilíngues teuto-brasileiros frete à metafonía funcional do português**. Westenseeeverlag: Kiel, 2011.

LABOV, W. **The study of non-standard English**. Champaign: National Council of Teachers of English, 1970.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change: Social Factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

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

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LARA, C. C. **Variação fonológica, redes práticas sociais numa comunidade bilíngue português-alemão do Brasil meridional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem**. Lisboa: Colibri, 1998.

LÜDTKE, Helmut. **Der Ursprung der romanischen Sprachen. Eine Geschichte der sprachlichen Kommunikation**. Westensee-Verlag, Kiel, 2005.

LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEM, O. P. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. **Reading Research Quarterly**, Umea: University of Umea, v. 23, n. 3, p. 263 – 268, 1988.

MACKEY, F. W. The description of bilingualism. *In*: FISHAN, J.A *et al.* **Leading in the sociology of language**. 3. ed. Monton: Hague Publishing, 1972.

MACKEY, A.; KING, K. **The bilingual edge: why, when, and how to teach your child a second language**. New York: HarperCollins, 2007.

MALBERG, Bertil. **A fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MAQUARDT, L. L. **A vibrante no Rio Grande do Sul: uma análise computacional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

MARGOTTI, F. W. **Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MONARETTO, V. N. de O. O apagamento da vibrante posvocálica nas Capitais do Sul do Brasil. **Revista Letras Hoje**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 275 – 284, mar. 2000.

MURRAY, B. A. **Gaining alphabetic insight: is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal?** Journal of Education Psychology, v. 90, p. 461 – 475, 1998.

NEDEL, E. L. **A lateral pós-vocálica em Lages/SC: análise variacionista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, L. L. **O Brasil dos imigrantes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PINHO, A. J. de; MARGOTTI, F. W. A variação da lateral pós-vocálica /l/ no português do Brasil. **Working papers in linguistics**, n.2, p.67-88, 2010.

PONSO, L. C. **A variação do português em contato com o italiano na comunidade bilíngue de São Marcos – RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

QUEDNAU, L. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho: análise variacionista e representação não-linear**. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Letras (Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

RADTKE, E.; THUN, H. Novos caminhos da geolingüística românica: um balanço. **Cadernos de tradução**, v. 5, p. 31 – 51, jan. 1999.

RASO, T.; MELLO, H. ALTENHOFEN, C. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford (England): Brasil, Blackwell, 1995.

SÁ, E. J. de. O uso variável da lateral /l/ posvocálica em posição de coda em português e espanhol. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. ano 4, n. 7, ago. 2006.

SANT’ANNA, M. R. de. As interferências fonológicas no Inglês como Língua Estrangeira para os falantes do Português do Brasil. **Revista Dialogia**, São Paulo: Universidade Nove de Julho, v. 2, p. 57 – 70, jan./dez. 2003.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 27, n. 1, p. 95 – 108, jun. 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCHÜTZ, R. E. **A importância da pronúncia**. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-pron.html>>. Acesso em: 08 out. 2019.

SCHÜTZ, R. E. **História da Língua Inglesa**. Disponível em: < <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html>>. Acesso em: 12 out. 2019.

SCHÜTZ, R. E. **Os fonemas vogais do inglês e do português**. Disponível em: < <https://www.sk.com.br/sk-voga.html>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SCHNEIDER, W. *et al.* Short and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. **Journal of Experimental Child Psychology**, Würzburg: University of Würzburg, v. 66, n. 3, p.311-340, sep. 1997.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; VOLCÃO, C. L. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2017.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, p. 451-473, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf> > Acesso em: 1 jun. 2020.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, L. B. de. **[fi:l] ou [fi:w]? – A produção variável da lateral pós-vocalizada na aprendizagem do inglês por falantes do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SPESSATTO, M. B. **Marcas da história: características dialetais dos imigrantes italianos na fala de Chapecó**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SPESSATTO. M. B. **Linguagem e colonização**. Chapecó: Argos, 2003.

SPROAT, R.; FUJIMURA. O. Allophonic variation in English /l/ and its implications for phonetic implementation. **Revista Journal of Phonetics**, v.21, p. 291-311, 1993. Disponível

em: <<http://www.ai.mit.edu/projects/dm/featgeom/sproat-fujimura93-L.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2019.

STEINBERG, D. **An Introduction to Psycholinguistics**. London: Longman, 1993.

STAUB, A. **O Empréstimo lingüístico: um estudo de caso**. Porto Alegre: S.E., 1983.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2007

TASCA, M. **A lateral em coda silábica no Sul do Brasil**. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado em Letras (Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das series iniciais: o papel de fatores lingüísticos e sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

THOMASON, S. **Language Contact**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

THUN, Harald. **La Geolingüística como Lingüística Variacional General (com ejemplos del Atlas Diatópico y Diastrático de Uruguay)**. In: International Congress of Romance Linguistics and Philology (21: Polermo: 1995). Atti... A cura di Giovanni Ruffino. Tübingen: Niemeyer, 1998, p. 701-729, 787-789. V. 5.

THUN, H. Movilidad demográfica y dimensión topodinámica. Los montevidianos en Rivera. In: RADTKE, Edgar; Thun, Harald (Org.). **Neue Wege der Rromanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie**. Kiel: WestenseeVerl, 1996.

THUN, H. A dialetolgoia pluridimensional no Rio do Prata. In: ZILLES, Ana Maria (Org.). **Estudos da variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

THUN, H. Pluridimensional cartography. In: LAMELI, Alfred; KEHREIN, Roland & RABANUS, Christian (eds). **Language mapping**. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: An introduction to Language and Society**. London: Penguin, 2000.

TRUDGILL, P.; CHAMBERS, J. K. **Dialectology**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

VICENZI, R. **Mitos e história na colonização do Oeste Catarinense**. Chapecó: Argos, 2008.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

YU, M. S. M; WELTER, V. S.; BERGER, I. R. A cooficialização de línguas no Brasil: competência legislative e empoderamento de línguas minoritárias. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Universidad Autónoma de Chapingo, México, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/cooficializacao-linguas-brasil.html>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

APÊNDICE I

Leitura

Faça a leitura das seguintes palavras e frases.

1. Always – I always visit my grandmother.
2. Apple – I eat apples for breakfast.
3. All – We are all stars.
4. Purple – My favorite color is purple.
5. Doll - I play with the doll.
6. Cold - It is a cold day.
7. Gold – It's made of gold.
8. Will - I will go to school tomorrow.
9. Help – Can you help me?
10. Pull – Pull the door, please.
11. Milk - The cat drinks milk.
12. Small - The baby is small.
13. Old - My cell phone is old.
14. School – I go to school.
15. Table – The book is on the table.
16. Tall – My teacher is tall.
17. Email – I wrote an email yesterday.
18. People – I see many people here.
19. Ball - I have a ball.
20. Google – I study searching on Google.

APÊNDICE II

Questionário em três tempos

1. Como é o nome daquele brinquedo em formato redondo que é usado para praticar alguns esportes, como vôlei, futebol, basquete? *BALL*
2. Quando você está na sala de aula, em que local apoia seus livros para escrever? *TABLE*
3. Como você chama o correio eletrônico em inglês? *EMAIL*
4. Como você chama aquela estação do ano que geralmente as folhas das árvores caem, o clima está começando a ficar frio e com bastante vento? *FALL*
5. Qual o nome daquele lugar em que as pessoas da cidade grande vão fazer compras, como calçados, roupas, acessórios e ainda há uma praça de alimentação e diversas lojas? *MALL*
6. Qual é a palavra que representa um líquido branco, proveniente geralmente da vaca, que as pessoas utilizam para acompanhar com café ou tomar com nescau? *MILK*
7. Qual o nome que você usa para representar um estabelecimento público ou privado destinado ao ensino? *SCHOOL*
8. Como você chama aquele brinquedo que representa uma menina que pode ser feita de pano, porcelana ou borracha? *DOLL*
9. Em qual site você geralmente faz suas pesquisas escolares? *GOOGLE*
10. Qual é o fruto que vem de uma macieira e que na história bíblica ficou conhecido como a “fruta proibida”? *APPLE*