

O ensino / aprendizagem da metafonía do português como língua estrangeira por aprendizes alemães

Marcelo Jacó Krug

recebido em 22/9/2009 e aceito em 31/10/2009

The present article deals with a phenomenon of the portuguese language which is well-known and yet rather neglected in brazilian schools as well as in schools abroad: metaphony. Since this regular vowel change is a phenomenon that foms part exclusively of speech and is not represented in writing, it constitutes a problem for foreign learners, in our case speakers of German. We therefore propose a strategy by the help of which the phenomenon of metaphony in Portuguese can be explained, based on analogies with a similar regular sound change in the German language, called *Umlaut*. Our study is based upon data collected among students at Christian-Albrechts-Universität in Northern Germany.

Keywords: Metaphony, Portuguese as a foreign language, Learning strategies.

1 Introdução

A discussão desenvolvida no presente trabalho encontra-se baseada nas questões do ensino e da aprendizagem do português como língua estrangeira, tendo como foco principal o aprendizado do fenômeno da metafonía, ou seja, a alternância vocálica de /o/ > /ɔ/ em *p/o/rto* < *p/ɔ/rta*, e de /e/ > /ɛ/ em */e/ste* > */ɛ/sta*. Os dados aqui apresentados e analisados foram coletados junto aos estudantes universitários de língua portuguesa da universidade de Kiel, localizada no norte da Alemanha.

Por se tratar de um fenômeno graficamente não marcado, o uso da metafonía torna-se extremamente difícil para estudantes que nunca antes entraram em contato com a língua portuguesa. Tal dificuldade é agravada ainda mais pelo fato de somente o nome, mas não o fenômeno, ser apresentado nos livros didáticos e na maioria das gramáticas da língua portuguesa.¹ Tendo em vista o exposto acima, pretendemos descrever a situação e o desenvolvimento do aprendizado da metafonía com base em dados empíricos coletados com estudantes de três anos do curso básico de bacharelado de língua portuguesa na Christian-Albrechts-Universität de Kiel. Além disso, pretendemos mostrar algumas estratégias que auxiliam na questão ensino / aprendizado do fenômeno da metafonía, partindo da própria língua materna do estudante, neste caso, do alemão, concentrando-nos num fenômeno semelhante ao da metafonía, o *Umlaut*.

Para um melhor entendimento do complexo fenômeno da metafonía na língua portuguesa e da estratégia de ensino adaptada ao ensino da metafonía para aprendizes alemães, faremos um breve apanhado histórico, apresentando o desenvolvimento diacrônico do fenômeno da metafonía, em comparação com a língua alemã. Em seguida, será apresentada a metodologia utilizada para a obtenção dos dados empíricos e, na sequência, a análise dos dados com a apresentação dos

Marcelo Jacó Krug, Romanisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Leibnizstraße 10 Raum 104, 24098 Kiel Deutschland Tel.: 0049 431 8803339 – Fax 0049 431 880

respectivos resultados e a conclusão.

2. Quadro histórico da metafonia do português

Muitas vezes, nos deparamos com dúvidas quanto à pronúncia de certos vocábulos na língua portuguesa. Como, por exemplo, os substantivos *porco*, *porca*, *porcas* e *porcos*, os adjetivos *saboroso*, *saborosa*, *saborosas* e *saborosos* ou os pronomes demonstrativos *este* e *esta*, além de alguns verbos conjugados na 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular no presente do indicativo, por exemplo, *eu devo*, *tu deves*, *ele deve* e na 3ª pessoa do plural presente do indicativo *devem*. A partir disso surge a pergunta (ou, muitas vezes, a dúvida): por que pronunciamos a penúltima vogal *o* das palavras *porco* e *saboroso* fechado /o/ enquanto que, o mesmo *o* das palavras *p/ɔ/rca* e *p/ɔ/rcos*, *sabor/ɔ/sa* e *sabor/ɔ/sas* têm pronúncia aberta /ɔ/ sem ao menos estarem graficamente acentuados? O mesmo fenômeno encontramos nas palavras /e/ste e /e/sta, d/e/vo e d/e/ve em relação à pronúncia do *e*, onde em alguns vocábulos um *e* fechado /e/, alterna com, uma vogal *e* de pronúncia aberta /e/ dentro do mesmo radical. Tais variações ou mudanças de timbre são o que denominamos de **metafonia**².

A metafonia é, portanto, uma mudança de timbre de uma vogal tônica que sofreu influência de outra vogal átona da sílaba final. Trata-se de um fenômeno assimilatório em que as vogais finais alteram a qualidade da vogal tônica anterior, abrindo-a, quando a mesma deveria, sob o ponto de vista da evolução histórica, ficar fechada³ ou fechando-a antietimologicamente⁴. Em outras palavras, podemos dizer que tais assimilações podem ser tanto de cunho etimológico, quanto analógico, e estão baseadas na coordenação global, por Krefeld (1999)⁵ chamados “sistemas articulatórios”⁶ sobre palavras, cujas origens são reconhecidas desde o latim antigo e continuam presentes em diversos dialetos e línguas românicas da atualidade. Faremos a seguir um pequeno esboço histórico / teórico ilustrando os diferentes ramos tomados pela metafonia no português, o que servirá de ponto de partida para o entendimento da prática em sala de aula no meio acadêmico alemão.

Cuesta e Mendes da Luz (1971), em sua obra “*Gramática da língua portuguesa*”, jogam um pouco de luz sobre o complexo fenômeno da metafonia, explicando-a com base na evolução do latim para a língua portuguesa. De acordo com as autoras, o fenômeno divide-se em cinco classes: a metafonia por “*iod*”, por “*i*” final latino, por “*wau*” final, por “(ü), (o)” e “(a)” finais⁷.

A metafonia por “*ü*” final latino exerce-se primordialmente sobre as vogais tônicas (ɔ) e (e) etimológicos fechando-as respectivamente em (o) e (e)⁸. Segundo Cuesta e Mendes da Luz (1971: 234), “nem sempre os substantivos e os adjetivos com (ô) etimológicos e cujo acusativo singular masculino terminava em “*ü*” no Latim levam (o) em português no masculino singular”, como por exemplo em *colo* (ɔ) < lat. *cōllum*, *modo* (ɔ) < lat. *Mōdum*⁹

Existem casos como *forno* (o) < lat. *furnūm*, *poço* (o) < lat. *pūteum*, *miolo* (o) < *medūllum*, *formoso* (o) < lat. *formosum*, onde (ü) e (ô) latinos se abrem no feminino e nos plurais por analogia,¹⁰ ou seja, por um processo de mudança linguística que consiste na alteração de morfemas, para se adaptar a um modelo já existente.¹¹ Nestes casos, tem-se uma vogal aberta antietimologicamente indo ao encontro do esquema masculino singular com (o) fechado e o masculino plural e o feminino singular e plural com (ɔ) aberto, como é o caso de *fl/ɔ/ɾmos*, *p/ɔ/ɾcos*, *p/ɔ/ɾcas*, *mi/ɔ/ɾlos*, *gost/ɔ/sa*, *gost/ɔ/sas* e *gost/ɔ/sos*.

Há ocorrências em que a formação do feminino e dos plurais permanece fiel à etimologia *e*, com isso, não adere ao processo da analogia. Tal ocorrência é perceptível em palavras como *lobo* < *lūpum*, *gosto* < *gūstum*, *esposo* < *spōnsum*, que nos respectivos femininos e plurais permanecem *lobas*, *lobos*, *gostos*, *esposa*, *esposos*, sem a abertura do /o/ para /ɔ/.

No caso do *e* etimológico, a metafonia segue caminhos bastante diversos, que, muitas vezes, deixam dúvidas. Por exemplo, temos as palavras *medo*<*mētum*, *cadelo*<*catēllum*,¹² *avesso*<*advērsum* que no plural formam *medos*, *cadelos* e *avessos* com *e* antietimológico. Da mesma forma, temos *leda*<*laetum*, cujo /e/ fechado por metafonia se propaga em todas as formas, inclusive no feminino e no plural. Por outro lado, temos *cadela*<*catēllam*, às *avessas*<*advērsas*¹³ terminados em -a, que mantêm o /e/ etimológico nos plurais.

Cavacas¹⁴ explica que tal “diversidade de caminhos da metafonia” depende da consoante que acompanha a vogal e de sua tonicidade no latim. Como exemplos dessa abertura da vogal /e/ o autor cita *terra*, *leve*, *cego*, *quero*. Quando a vogal /e/ em contato com “u” resulta em ditongo *medio*>*meio*, *pectu*>*peito*, ela se fecha. Também se mantém fechada em caso de palatalização, como em *espelho*, *joelho* e *telha*. O autor denomina “casos de obscurecimento” o fechamento da vogal /e/ em *medo*, *cedo*, *avesso*, *ledo* e por analogia *leda*. Mais complicado ainda é encontrar um denominador comum para os vocábulos com os sufixos *-ela* e *-elo*, pois encontramos *jan*/e/la, *can*/e/la, *cad*/e/la, com /e/ aberto e *novelo*, *modelo*, *cabelo* com o /e/ fechado, mas também encontramos o contrário, como *marm*/e/lo, *sing*/e/lo e *mart*/e/lo, por exemplo. Ainda os casos com os sufixos latinos *-itia*, como *justeza*, *dureza*, *-itie* em *velhice*, *ledice*, a vogal permanece fechada, enquanto que com o sufixo *-eta* em *alam*/e/da, *m*/e/ta, a vogal se abre, mas seu masculino, *-etu*, conserva-se todo fechado sem influência metafônica, como por exemplo em *arvoredo*, *vinhedo* e *rochedo*.

Michaëlis¹⁵ faz uma interessante colocação, no que tange a origem da metafonia no plural dos nomes. Segundo ela, a metafonia nos plurais é antiga, posterior a 1600, ano em que Duarte Antunes de Leão comentava sobre a metafonia dos gêneros mas não da metafonia dos números em sua Ortografia. Por outro lado, Michaëlis mostra com exemplos concretos de como a metafonia infringe as leis fonéticas seguindo livremente seu próprio rumo.¹⁶ A autora conclui ainda que “a metafonia constitui uma espécie de flexão interna, é funcional e gramatical, além disso tem valor na euritmia e na música linguística.”

Partimos para o fenômeno da evolução da metafonia envolvendo as vogais /e/ e /o/ na classe dos verbos. O fenômeno da 1ª pessoa ter /e/ e /o/ fechados, nos verbos da 2ª e 3ª conjugação, pode ser explicada com base na evolução do latim ao português. Tomamos como exemplo os verbos *dever*, *morrer* e *dormir*, que no latim eram *debeo*>*deivo*>*devo*, *morio*>*moiro*>*morro* ou *dormio*>*duirmo*>*durmo*, vemos que durante a evolução houve primeiro a atração do “i” que mais tarde sofreu uma redução do ditongo a uma única vogal. Fato semelhante ocorreu com o /e/ iotizado “iod”,¹⁷ como no exemplo de *video*>*vejo*. Por causa desta monotongação (com a perda do “i”) e iotização, é que temos o /e/ e /o/ fechados na 1ª pessoa do presente do indicativo no Português atual. Ao contrário, estas vogais abrem-se na 2ª pessoa, *d*/e/ves e 3ª pessoa *d*/e/ve do presente do indicativo. Já em alguns verbos da 1ª conjugação (-ar), encontramos a abertura das penúltimas vogais /e/ e /o/ nas três primeiras pessoas do singular e na terceira do plural tanto do presente do indicativo quanto do subjuntivo e do imperativo.¹⁸

Para melhor entender a evolução acima, convém lembrar que, para a 1ª pessoa do presente do indicativo temos na conjugação latina *-are* a terminação *-o* (*laudo*, *amo*...). Para os verbos terminados em *-ere*, no Latim, a conjugação deu-se em *-eo* (*debeo*, *video*, *habeo*, *timeo*...) e para os verbos com terminação em *-ire*, temos a conjugação terminada em *-io* (*morio*, *dormio*, *venio*...). Passando ao Português, podemos notar a diferença de timbre /o/</o/ ou /e/>/e/ da 1ª para a 2ª e 3ª pessoas do singular e a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo nos verbos fortes da segunda e da terceira conjugação (*-er* e *-ir*). Nos verbos da primeira conjugação, temos a abertura da vogal /o/</o/ ou /e/>/e/ nas três pessoas do singular e na 3ª

pessoa do plural do presente do indicativo do presente do subjuntivo e no imperativo.¹⁹

Na classe dos pronomes, temos sempre em seus masculinos singular e plural o fechamento da vogal /e/ em *este(s)*, *ele(s)* *esse(s)*, *aquele(s)*, enquanto que no feminino singular e plural, temos a vogal /e/ aberta /e/ta(s), /e/la(s), /e/ssas, aqu/e/las, como podemos ver em Lütke,²⁰²¹

O fenômeno da metafonía também pode ser encontrado em outras variedades linguísticas de origem românica como, por exemplo, no Ocitano, em variedades do espanhol e do italiano, no romeno, no galego e no siciliano, porém em números reduzidos ao que encontramos no português. Esta redução encontra sua explicação na ditongação ocorrida na passagem do latim para as línguas românicas.²² Da mesma forma, Schürr (1936) explica o fenômeno da metafonía com base na ditongação e toma como base para seus estudos os dialetos do sul da Itália.²³ O autor aponta para os vários caminhos que a ditongação pode ter seguido dentro das línguas românicas. Também casos como o veneziano, em que encontramos a ditongação e a metafonía podendo ser realizadas na mesma palavra, como por exemplo, *fuora-fora*, *cuogocogo*, *muodo-modo*, enquanto que, *novo*, *vol*, *roda*, dentre outras, aparecem somente nas formas com metafonía. Na língua portuguesa a ditongação não teve tanto êxito permanecendo o fenômeno da metafonía já conhecida no latim. Já na língua espanhola, restaram poucos resquícios da metafonía, sendo que a maioria dos vocábulos ditongaram, enquanto que na língua portuguesa sofreram a ação da metafonía, como podemos ver em *fuera x fora*, *céu x cielo*, *corvo x cuervo*.

Vejam no quadro abaixo um resumo do complexo fenômeno da metafonía na língua portuguesa envolvendo a vogal /o/ > /ɔ/ dividido em modelos.

Modelo metafônico	masculino singular	masculino plural	feminino singular	feminino plural
Misto	/o/ (porto)	/ɔ/ (portos)	/ɔ/ (porta)	/ɔ/ (portas)
Dividido por gênero	/o/ (bolo)	/o/ (bolos)	/ɔ/ (bola)	/ɔ/ (bolas)
Sem distinção de gênero e número	/o/ (bobo)	/o/ (bobos)	/o/ (boba)	/o/ (bobas)
Dividido por número	/o/ (molho)	/ɔ/ (molhos)	/o/ (molha)	/ɔ/ (molhas)

Quadro 1. Modelos metafônicos da língua portuguesa.

3 No português temos metafonía, e no alemão temos Umlaut

Se analisarmos sob o ponto de vista histórico-linguístico - de um lado, temos a língua alemã, de origem germânica e, de outro lado, a língua portuguesa, de origem românica - percebemos a existência de duas variedades distintas, tanto na sua origem, quanto na sua estrutura linguística, seja na sintaxe, na morfologia, na fonética, ou na fonologia. Porém, se analisarmos especificamente o fenômeno da metafonía, podemos ver que ela se faz presente em ambas as línguas, mas exercendo funções adversas. Na língua alemã, o fenômeno da metafonía, conhecida como *Umlaut*, pode exercer a função identificadora de número ou grau na classe dos nomes, ou seja, a flexão interna dos vocábulos, e tempo / modo na classe dos verbos, como podemos ver a seguir. Já na língua portuguesa, a metafonía exerce uma função acompanhante, que depende das funções exercidas pelas classes de palavras para a sua realização. Lütke²⁴, comenta que a diferença entre a metafonía e o *Umlaut* está na marca do vocalismo que se encontra sob influência do assimilado: timbre no caso do *Umlaut* nas línguas germânicas e grau de abertura na metafonía nas línguas românicas.

A formação do *Umlaut* percorreu caminhos semelhantes à metafonía do português. Ele tem suas origens no gótico, passando pelo antigo alto alemão monotongando deste, para o baixo alto alemão e perdurando até os dias atuais. Temos no *Umlaut*, da mesma forma que na metafonía, a assimilação regressiva da vogal da sílaba final sobre a sílaba anterior, como podemos ver do germânico *fof* (singular, pé), *foti* (plural, pés) passando para o alto alemão *Fuß, Füße*, compara-se também com o inglês onde temos *foot, feet*. Segundo Wurzel (1984: 647)²⁵, o *Umlaut* é uma alternância puramente fonológica com caráter assimilativo, visto que no antigo alto alemão, as vogais ou ditongos finais mudavam com as vogais anteriores quando “i” ou “j”, assim, *hellia > hella* hoje *Hölle*. O autor coloca que o *Umlaut* simboliza, juntamente com outras marcas, um grande número de flexões gramaticais e de categorias de formação de palavras de caracteres diversos, como a flexão do plural do substantivo (*Vater / Väter*), o comparativo e superlativo dos adjetivos (*kalt, kälter / kältesten*), o conjuntivo dos verbos (*hatte / hatten, hätte / hätten*), na derivação de adjetivos e verbos a partir dos substantivos (*Sachsen / sächsisch, Luft / liften*), a derivação de adjetivos a partir de verbos e substantivos (*tanzen / tänzeln, Wasser / wässrig*), assim como a derivação de verbos, de substantivos e adjetivos (*falsch / fälschen, Blatt / blättern*).

Comparando a metafonía com o *Umlaut*, podemos perceber que ambos exercem certa funcionalidade, seja no caso do *Umlaut*, a de reforçar a classe gramatical, o número, o gênero ou o grau dos vocábulos envolvidos, como visto acima, ou a de distinguir classes, como no caso da metafonía (*m/o/lho de chaves x eu m/ç/lho as plantas*) ou a de reforçar o número, gênero ou grau dos vocábulos. Como por exemplo, podemos citar *amor/ç/sa* e *amor/ç/sos* que têm o gênero definido pelas vogais finais “a” e “o” e o plural pelo “s” reforçados pela abertura de /ç/ em ambos os casos. De forma semelhante, encontramos na língua alemã a formação do plural designado pela vogal /e/ final (*Fuß > Füße*) onde a marca do plural também vem reforçada pelo *Umlaut*. Em ambos os casos não temos uma necessidade funcional do fenômeno, visto que a mesma informação dá-se de maneira redundante na sílaba seguinte, mas representa um reforço na marcação da informação gramatical já existente.

4 Da teoria à prática

Partindo da teoria, brevemente descrita acima, para a prática em sala de aula envolvendo estudantes alemães sem conhecimentos em língua portuguesa, podemos atribuir a grande dificuldade na aprendizagem e no uso do fenômeno da metafonía a pelo menos dois fatores: a inexistência gráfica do fenômeno e a falta de uma explicação precisa baseada em regras nas gramáticas e nos livros didáticos.

É interessante observar que, para um estrangeiro, o aprendizado da metafonía é algo muito difícil, pois com a inexistência do acento diferenciador, seja o acento agudo (´) ou o cricunflexo (^), não há a possibilidade de reconhecer se uma vogal é aberta ou fechada dentro da linguagem escrita. Para que um estrangeiro aprenda o uso da metafonía com eficiência, é necessário que viva algum tempo em um país de língua portuguesa, pois somente com as aulas na universidade ou escola, onde possivelmente só o professor fale fluentemente o português, esse aprendizado tenha êxito na teoria, mas não na prática, visto que se trata de um fenômeno exclusivo da fala e não da escrita. Como isso nem sempre é possível, compete ao profissional da área de línguas encontrar métodos que viabilizem ao aluno adquirir tal conhecimento.

Além da inexistência gráfica, ainda nos deparamos com a grande maioria das gramáticas e livros didáticos da língua portuguesa que citam o nome “metafonía”, mas não explicam o fenômeno. Krug²⁶ apresenta uma lista de 68 obras analisadas, divididas entre 28 livros didáticos para alunos brasileiros e sete para alunos

estrangeiros, além de 33 gramáticas e ortografias divididas entre históricas e contemporâneas, para estrangeiros, portugueses e brasileiros. Nesta obra comenta-se que nos livros didáticos para alunos brasileiros analisados, as explicações para o fenômeno da metáfora são inexistentes. As atividades neles oferecidas encontram-se baseadas, na maioria das vezes, na escrita, leitura e interpretação de textos, na análise sintática, na classificação das palavras, mas não fazem menção aos fenômenos metafônicos.

O fato de a metáfora não receber um espaço mais amplo nos livros didáticos pode estar relacionado com a impressão de que o fenômeno seja algo óbvio (“*selbstverständlich*”), que cresça junto com qualquer indivíduo e, por isso, não necessite de reforço formal em sala de aula. Esse “esquecimento” da metáfora por parte da educação formal também tem a ver com questões de estigma e prestígio. Caso fosse a metáfora um fenômeno estigmatizado, quem sabe não recebesse uma atenção especial no ensino formal.²⁷

Também em livros didáticos para estrangeiros o fenômeno da metáfora é “esquecido”. Alguns autores, segundo Krug (2009), dão ao tema um tratamento bastante superficial, enquanto outros o ignoram completamente. Também chamo a atenção que geralmente são encontradas explicações sobre o fenômeno em obras mais antigas e principalmente naquelas escritas em língua estrangeira, porém dificilmente nas de língua portuguesa. Quanto às gramáticas, ele coloca que muitas delas não fazem alusões ao fenômeno da metáfora e quando fazem, resumem-se, geralmente, a comentários de poucas linhas. O tema, quando tratado, recebe um breve espaço na lição destinada à acentuação gráfica, principalmente as palavras homógrafas, ou na formação dos plurais. Também a questão da metáfora nos verbos muito raramente é citada. Ressalta ainda que há excessões, como no caso da obra de Cuesta e Mendes da Luz (1971), por exemplo.

Considerando as questões expostas acima, diante da situação de que a metáfora é apenas um fenômeno perceptível através da fala, e que raras vezes vem explicada em livros didáticos e em gramáticas, a pergunta que fazemos é: como podemos encontrar métodos que facilitem tanto o ensino, quanto a aprendizagem de um fenômeno tão complexo? Tomamos como ponto de partida o nosso público alvo, que são os estudantes alemães de língua portuguesa. É sabido que a maioria dos estudantes alemães são disciplinados e dão grande valor ao saber. Essas qualidades encontram-se perfeitamente refletidas nos alunos do curso de língua portuguesa na Christian-Albrechts-Universität em Kiel. Outra característica bastante forte desses alunos está na especialidade em organizar técnicas de aprendizado. Quando se trata de aprender uma língua estrangeira, os aprendizes geralmente aplicam três técnicas: a mentalização visual, em que escrevem vocábulos em cartelas, com a tradução em língua alemã no verso das mesmas, a auditiva, onde gravam suas próprias vozes e ouvem-nas enquanto se locomovem e a áudiovisual, onde ouvem gravações de vocábulos na língua estrangeira e a comparam com sua grafia nas cartelas. Além disso, muitos estudantes usam seu próprio idioma para fazer comparações e memorizar a língua estrangeira. É exatamente nesse ponto que entramos com nossa estratégia, ou seja, partimos do conhecimento do estudante de sua língua materna, para ensinar a língua estrangeira. Em outras palavras, nosso ponto de partida é o *Umlaut* da língua alemã, para explicar o fenômeno da metáfora no português. Isso não resolverá nosso problema por completo, mas auxiliará a fazer o estudante entender melhor a origem e o funcionamento da metáfora. Convém salientar que o estudante alemão vem para a universidade com um embasamento teórico bastante abrangente e com excelentes conhecimentos da língua alemã, e isso envolve também conhecimentos prévios sobre o *Umlaut* e sua origem. Sabemos que as diferenças são grandes entre o *Umlaut* e a metáfora, mas a partir disso, o estudante terá uma base teórica da formação do fenômeno para se sustentar.

5 A obtenção dos dados empíricos e a análise

Fizemos a coleta de uma pequena amostra de dados empíricos, com o intuito de apontar as dificuldades encontradas pelos estudantes em dominar perfeitamente o fenômeno da metáfora. Estes dados foram coletados com seis estudantes alemães de língua portuguesa, sendo três homens e três mulheres, divididos em três pares, de acordo com o número de semestres cursados no curso de Bacharelado em língua portuguesa. Temos, no entanto, dois informantes recém chegados à universidade, doravante Grupo 1 (G1), dois informantes com a metade das disciplinas cursadas, doravante Grupo 2 (G2) e dois concluintes, doravante Grupo 3 (G3). Por se tratar de estudantes universitários, não foi possível dividir o grupo em classes sociais, faixas etárias e local de procedência, como prescreve a metodologia da análise pluridimensional dos dados,²⁸ dividimos o grupo apenas em masculino e feminino e quanto ao tempo de estudo do português.

Para a coleta dos dados, utilizamos o mesmo questionário e texto para leitura aplicado por Krug (2009).²⁹ Trata-se de um questionário com 93 perguntas, cujas respostas podem exigir ou não o emprego da metáfora. Os estudantes também foram solicitados a ler um texto, no qual encontramos 114 casos em que pudessem realizar o uso da metáfora. Convém lembrar que dentre estes 114 casos incluímos, como teste, alguns vocábulos, em que o emprego da metáfora estaria incorreto. Nossa intenção era ver o grau de conhecimento sobre o fenômeno atingido pelos alunos. A escolha dos métodos de entrevista e leitura para a coleta de dados tem relação com o grau de formalidade, ou seja, parte-se do princípio de que a leitura do texto seja mais formal que a entrevista³⁰ e que na entrevista tenhamos dados mais espontâneos. Dito em outras palavras, os dados obtidos a partir da leitura remetemos ao aprendizado angariado no meio escolar, enquanto que a partir das entrevistas, teremos o aprendizado tanto de sala de aula, quanto o aprendizado angariado fora dela, em contato com outros luso-falantes.

Os dados coletados a partir das entrevistas³¹ apontam para o fato de que, entre a maioria dos informantes, o uso de um modelo de metáfora que não corresponde aos modelos apresentados no quadro 1. Dos seis informantes, apenas os do G3, fazem um uso da metáfora mais próximo aos modelos apresentados na nossa teoria. Dentre as 93 respostas dadas ao questionário, encontramos a informante feminina, do grupo G3, com o maior índice de uso da metáfora conforme exposta na nossa teoria. Em apenas oito casos ela emprega um modelo metafônico que não condiz a nenhum dos modelos do quadro 1. O índice de uso “correto” da metáfora é bastante alto em se tratando de uma estudante sem uma vivência mais longa com a língua portuguesa. Vale ressaltar que praticamente todas as não realizações da metáfora por ela praticada são encontrados em vocábulos cuja terminação exige o fechamento da vogal /o/, ou seja, no masculino singular como: *amoroso, gostoso, venenoso* e *carinhoso*. Interessante que em nenhum momento a informante empregou o modelo incorreto em vocábulos que envolvessem /e/, como, por exemplo, em *cego, deve* e *bebe*.

Em seguida temos o informante masculino, também do G3, que em 21, dos 93 casos, emprega um modelo de metáfora que não confere ao que apontamos no quadro 1. Contrariamente ao que descrevemos acima, este informante fechou em muitos casos a vogal /o/ > /o/, quando a mesma deveria ser aberta, como em *idosas, idosas e idosos*. O informante segue empregando o modelo do masculino singular /oso/ em praticamente todos os vocábulos terminados em *osos* e *osa(s)* do nosso questionário. Também encontramos o fechamento do /e/ > /e/ em *cego, cega, deve* e *bebem*. O fato de os integrantes do G3 empregarem na maioria de suas respostas o modelo da metáfora descrito na teoria, dá-se possivelmente, devido ao maior tempo de estudo da língua portuguesa e ao maior contato com luso-falantes natos.

Passamos para a análise dos dados coletados com os informantes do G2, e que, por sinal, encontram-se próximos aos dados obtidos entre os informantes do G3. Temos neste caso, o informante masculino liderando o uso do modelo prescrito pela teoria, ou seja, em 28 casos, das 93 ocorrências, ele faz uso de um modelo metafônico que não corresponde ao modelo teórico. São praticamente os mesmos casos registrados entre o informante masculino do G3. Interessantemente o informante faz uma inversão do uso da metafonia, ou seja, quando a vogal da penúltima sílaba deveria ser fechada, ele a abria, como no caso de *morto*, *torto*, *olho*, enquanto que nos vocábulos em que deveria ser aberto, o informante as realizava fechadas (*morta*, *mortas*, *tortos*, *olhos*, *amorosos*).

A informante feminina do G2 aparece com 31 realizações no modelo que não condiz ao modelo do capítulo 2. Tais realizações envolvem em parte os mesmos vocábulos dos dois informantes masculinos acima, além de casos envolvendo o fechamento das vogais /o/ nas palavras *porcos*, *corvos*, *novos*, *correm* e abrindo a vogal em *olho*. Também os vocábulos terminados em /osos/ e /osa(s)/ sofrem modificações quanto a sua realização.

O grupo com o maior índice de uso do modelo da metafonia que não condiz com os modelos metafônicos descritos no capítulo 2 é o G1. Em praticamente todos os casos dos substantivos e adjetivos masculino plural e do feminino singular e plural nossos informantes realizam o fechamento da vogal da penúltima sílaba, possivelmente, por desconhecerem grande parte dos vocábulos. Mesmo assim é grande o número de realizações dentro das regras da metafonia. A informante do sexo feminino realiza em 45 casos um modelo metafônico contrário ao dos modelos apresentados no quadro 1. Ela fecha a maioria das vogais /o/ da penúltima sílaba nos vocábulos do masculino plural, feminino singular e plural, tomando assim inconscientemente, o tipo empregado no masculino singular como referência. O mesmo fechamento podemos encontrar nos vocábulos envolvendo /e/ onde o mesmo deveria ser aberto, como em *deve*, por exemplo.

Também entre os dados do informante masculino do G1 temos a realização em 32 vocábulos o modelo inverso da metafonia. Este informante também realiza o fechamento da vogal /o/ em muitas palavras do masculino plural, feminino singular e plural, a citar algumas: *amorosos*, *venenosas*, *mentirosos*, *portos*, *portas*, *porcos* e *corvos*. Também nas palavras cuja penúltima vogal é /e/, temos o fechamento da mesma em /e/, como por exemplo, em *cego*, *cega* e *deve*.

Nos dados coletados a partir das leituras, a realização do modelo teórico da metafonia foi superior em comparação aos dados analisados nas entrevistas. Em praticamente todos os plurais masculinos encontramos os informantes fechando a vogal /o/, com a exceção da estudante feminina G3, que apresenta um índice menor de ocorrências. Também na leitura a informante feminina do G3 realiza oito vezes um modelo que não confere com o modelo teórico. Em todos os oito casos trata-se do fechamento da vogal /ɔ/ na formação do masculino plural. Também o informante masculino realizou em 21 vocábulos um modelo diferente do teórico. A maioria das realizações envolvem o fechamento da vogal /ɔ/ no masculino plural e no feminino plural, como por exemplo, *porcos*, *ossos* e *fornos*. Encontramos apenas três realizações envolvendo o fechamento da vogal /e/, a citar, *sete*, *bebe* e *deves*.

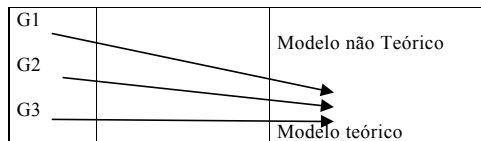
Os informantes do G2 também fizeram menor uso do modelo não teórico. Temos a informante feminina com 17 realizações e o informante masculino com 21 realizações. Dentre as ocorrências realizadas pela informante feminina encontramos todas envolvendo o fechamento da vogal /ɔ/>/o/ nos plurais dos vocábulos masculinos e em alguns femininos singular e plural, como por exemplo em *sogra*, *almoços*, *maravilhosa* e *tijolos*. Dentre as ocorrências realizadas pelo informante masculino, temos a maioria delas envolvendo o fechamento da vogal /ɔ/ nos masculinos plurais apenas duas no feminino plural e duas ocorrências envolvendo o fechamento da vogal /e/ > /e/ em *deves* e *bebe*.

Novamente, o grupo com o maior índice de uso do modelo contrário ao da teoria é o G1. Foram 27 ocorrências realizadas pelo informante masculino e 36 pela informante feminina. Dentre as 27 ocorrências realizadas pelo informante masculino, temos cinco envolvendo o fechamento da vogal /e/ em *certa, sete, debes, bebe e ela*. Nas demais ocorrências temos o fechamento da vogal /ɔ/ nos masculinos plurais, femininos singular e plural, como por exemplo *cremosas, saborosos, sogros, fornos e sogra*. Comparando com os dados obtidos nas entrevistas, também entre os informantes do G1 houve um aumento de uso do modelo exposto na teoria.

O fato de os três grupos terem realizado mais o modelo apresentado na teoria nas suas leituras remete-nos à ideia de que o trabalho desenvolvido em sala de aula é mais eficiente, diante do uso da língua que se faz fora do ambiente acadêmico, pois na entrevista temos um modelo de fala espontânea, em que o informante tem de dar uma resposta mais rápida, sem ter muito tempo para pensar e sem ter a grafia da palavra em sua frente.

Um fato interessante a ser mencionado é que na maioria dos casos em que a penúltima vogal /o/ vinha seguida das consoantes *rt, rc, rr, rn e rv*, os informantes abrem a vogal e a fecham, quando a vogal vem seguida de *b, t, s, ç, g e lh*. Este fenômeno é provavelmente aplicado pelos informantes por meio de analogia de vocábulos da língua alemã, como em “*luxuriöse*”>*idosa* ou “*Portwein*”>*porta, porca*. Também podemos observar que houve o fechamento da vogal /e/ na penúltima sílaba, como por exemplo em *cego, cega, deve, leva e bebem*.

Destaque-se que os informantes dos três grupos realizaram, na maioria dos casos, o modelo descrito pela teoria, e mesmo os informantes do G1, que menos contato com a língua portuguesa tiveram, realizaram o modelo teórico da metafonía. O que nos leva a concluir que, apesar da dificuldade de aprendizagem do fenômeno, o trabalho contrastivo com outro fenômeno da língua materna obteve êxito entre os alunos. Em resumo, podemos ver no quadro abaixo como vem representado o uso do modelo metafônico entre os três grupos de estudantes alemães.



Quadro 2. Domínio da metafonía por três grupos em questão.

Retomando o que já foi dito no capítulo teórico e nas análises, podemos dizer que dos três grupos de estudantes, temos o G1 como sendo o que apresenta um maior índice de ocorrências de metafonía que não conferem aos modelos apresentados no quadro 1. Isso se explica pelo fato de os mesmos não terem tido muito contato com a língua portuguesa e, além disso, pela dificuldade de perceber o fenômeno da metafonía, devido a sua inexistência gráfica que contrasta com o uso do Umlaut alemão, pois o mesmo tem representação gráfica. Uma sugestão didática seria retomar a ideia de Lencastre (1883),³² de marcar graficamente a metafonía nos exercícios passados no quadro, somente como meio de memorização, pelo menos nos dois primeiros semestres, o que corresponde aos costumes dos estudantes alemães.

6 Considerações finais

Em vista ao que relatamos nos capítulos anteriores, convém chamar a atenção da importância do conhecimento profundo da língua materna, para a aprendizagem de

uma segunda língua. Tomamos o exemplo do *Umlaut*, conhecido pelos estudantes alemães, que serviu de ponte para a explicação da metafonia no português. O ensino / aprendizagem de determinados fenômenos da língua alvo podem ser melhor esclarecidos a partir do emprego de fenômenos similares presentes na língua materna. Cabe lembrar que também o emprego de novos métodos didáticos pode facilitar tanto o papel do professor como também o papel do aprendiz.

Convém também destacar a importância de o professor se colocar como um professor-pesquisador em sala de aula. Um professor que possa reconhecer os problemas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, a partir desse reconhecimento, traçar uma metodologia de trabalho que possa suprir certas faltas, como por exemplo, o tratamento superficial dado pelos manuais e gramáticas a determinados fenômenos da língua, como no caso da metafonia.

Notas

¹ Como por exemplo na obra didática para estrangeiros de LIMA, Emma Eberlein O. F.; LUNES, Samira Abirad *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros*. São Paulo, EPU, 2006.

² Veja-se também KRUG, Marcelo Jacó. *Os bilingües teuto-brasileiros frente à metafonia do português*. Kiel, Westensee-Verlag, 2009. (no prelo)

³ Um exemplo seria do latim “ipsa” e “ista” para o português “essa” e “esta”.

⁴ Um exemplo seria do latim “mētū” e “cappëllu” para o português “medo” e “cabelo”

⁵ KREFELD, Thomas. *Wortgestalt und Vokalsystem in der Italo-romania: Plädoyer für eine gestaltphonologische Rekonstruktion des romanischen Vokalismus*. Kiel Westensee-Verl, 1999.

⁶ Tais sistemas de articulação também descritos por CAVACAS, Augusto d’Almeida. *A língua portuguesa e sua metafonia*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 1920. e SCHÜRR, Friedrich. *Umlaut und Diphthongierung in der Romania*. In: SCHALK, Fritz. *Romanische Forschungen*. Erlangen, Verlag von Junge & Sohn, 1936. remetem aos fenômenos da ditongação e monotongação e sua passagem do latim às línguas romances.

⁷ Devido a delimitação do trabalho, iremos nos ater somente à metafonia por (ü), (o) e (a) finais em substantivos, adjetivos, nos pronomes demonstrativos e da metafonia em verbos.

⁸“O (o) etimológico é a vogal mais sensível a este tipo de influência porque aparece como (o) no masculino singular de um grande número de palavras cujos femininos ou plurais levam (o) por derivar esta vogal de õ latino. Assim ocorre, por exemplo, com jogo (o) < lat. jōcum, osso (o) < õssum, porco (o) < pōrcum, novo (o) < lat. nōvum, composto (o) < lat. compōsitum, etc., que fazem jogos (o), ossos (o), porcos (o), porca (o), porcas (o), novos (o), nova (o), novas (o), compostos (o), composta (o), compostas (o), determinando a existência em português de uma curiosa flexão interna não abrangida pela ortografia além dos morfemas do feminino e de plural que possuem representação ortográfica.” Cuesta e Mendes da Luz (1971: 233-234). CUESTA, Pilar Vásquez; MENDES DA

LUZ, Maria Albertina. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, EDIÇÕES 70, 1971.

⁹ Veja também Cavacas (1920: 75 ss).

¹⁰ Cuesta e Mendes da Luz (1971: 234), para Cavacas (1920: 73): “A forma do plural é portanto uma forma analógica (cf. formósos) porque não há razões fonéticas, que expliquem a mudança do timbre do o no plural. É natural portanto que essas formas com ô aberto fossem mais tardias, (...) porque Duarte Nunes de Leão registra ainda as formas com ô fechado.”

¹¹ Um exemplo de analogia é *friorento* que tem *or* por analogia com *calorento*.

¹² Conhecido apenas em Portugal e no Galego.

¹³ Às avessas aparece aberto somente em Portugal e em partes do nordeste brasileiro.

¹⁴ CAVACAS, 1920, p.58.

¹⁵ MICHÆLIS, 1930, p.19.

¹⁶ “Vocábulos como a *ôva*, a *tróca*, a *pórta* influíram em outros que, segundo as regras da fonética, deveriam ter /o/ fechado, quer por provirem de /o/ longo latino, como e, hóra, óra, agóra, quer por provirem de ù breve, como em *copa* de “cuppa”, *nóra* de “nurus”. Mas tem ó aberto. Por outro lado pronunciamos *povo* em vez de *póvo*, como deveria ser, em vista do cast. *pueblo*, fr. *peuple*, pois representa *pópulus*; *póbre*, em vista de *poubre pauper*, para rimar com o oposto *nóbre*? Também dizemos *fogo* em lugar de *fógo* (cast. *fuego*, fr. *feu*, ital. *fuoco*). O próprio *ôvo* deveria ser *óvo*, como se vê do cast. *huevo*, fr. *œuf*, ital. *uovo*: mas quanto a esse vocábulo houve provavelmente em Roma ambas as pronúncias.” (Michaëlis, 1930: 19-20). MICHÆLIS DE VASCONSELOS, Carolina. *Inéditos de Carolina Michaëlis: Metafonia na Língua Portuguesa*. In.: *Revista Lusitana XXVIII*, Lisboa, 1930.

¹⁷ Cuesta e Mendes da Luz (1971); Michaëlis (1930), Cavacas (1920).

¹⁸ A citar alguns exemplos, temos: almoçar (alm/ɔ/ço, alm/ɔ/ças, alm/ɔ/ça, alm/ɔ/çam no presente do indicativo e no presente do subjuntivo que eu alm/ɔ/ce, alm/ɔ/ces, alm/ɔ/ce, alm/ɔ/cem e no imperativo alm/ɔ/ça) o mesmo acontece coma vogal /e/ e /ɔ/ nos verbos selar, pesar, pescar, somar, portar, domar, refrescar, dentre outros.

¹⁹ Veja também D’ANDRADE, E. *Sobre a alternância vocálica em português*. In.: *Boletim de Filologia* vol. XXVI. Lisboa, 1980-1981. p. 69-81., que faz interessante estudo da alternância vocálica nos verbos em português.

²⁰ LÜDTKE, 2009, p. 3185.

²¹ LÜDTKE, Helmut. *Interne Sprachgeschichte des Portugiesischen: Laut- und Schriftsystem*. In.: ERNST, Gerhard; GLEBGEN, Martin-Dietrich et all. *Romanische Sprachgeschichte: Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009.

²² Veja-se também sobre o tema da ditongação Krefeld 1999, Lüdtke 2005, Krug 2009.

²³ SCHÜRR, traz os seguintes casos para ilustrar os fenômenos da ditongação e metafonia em dialetos italianos: *pede- pl. piedi, nuovu, -i, f. nova, -e, gruossu, -i, f. gossa, -e*. 1936, p.278.

²⁴ LÜDTKE, Helmut. *Der Ursprung der romanischen Sprachen. Eine Geschichte der sprachlichen Kommunikation*. Westensee-Verlag, Kiel, 2005, p.466.

²⁵ WURZEL, Wolfgang Ullrich. Was bezeichnet der Umlaut im Deutschen? In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung (ZPSK)*. N. 37 Berlin Akad. Verl, 1984. p. 647-663

²⁶ KRUG, 2009, p.72.

²⁷ Um exemplo a ser citado é o caso do /r/ em *carro*, *carreta*, em comunidades teuto- e italo-brasileiras, que passou a receber uma atenção especial no ensino formal, e isso, possivelmente, devido ao seu “baixo prestígio”.

²⁸ A metodologia da análise pluridimensional tem como característica comparar e analisar um grande número de variáveis linguísticas e um grande número de variáveis extra-linguísticas, em outras palavras é a junção da sociolinguística e da análise monodimensional. A análise pluridimensional, por sua vez, analisa e compara complementarmente determinadas variáveis linguísticas entre um e outro ponto (dimensão diatópica), na fala de informantes masculinos e femininos (dimensão diasssexual), em suas diferentes faixas etárias (dimensão diageracional) que pertencem a diferentes estratos sociais (dimensão diastrática) e que sejam falantes de uma ou mais línguas (dimensão dialingual) e, dependendo da situação onde se encontram e da posição social que ocupam, sua competência em empregar um ou outro estilo de fala (dimensão diafásica). Veja-se também sobre o tema em Thun THUN, Harald. *A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata*. In: ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). *Estudos de variação lingüística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre Ed. da UFRGS, 2005a. p. 63-92.; THUN, Harald. *Pluridimensional Cartography*, 2009 (no prelo), Krug (2009).

²⁹ Veja questionário e texto para a leitura em anexo.

³⁰ Devido a falta de tempo, não foi possível coletar dados com o método da conversa livre, que valeria para a obtenção de dados de fala espontânea.

³¹ O desconhecimento da língua portuguesa impossibilitou a realização da entrevista com o grupo dos recém chegados à universidade, neste caso, os informantes foram solicitados a lerem as 93 respostas das entrevistas.

³² LENCASTRE, F. de. *Nouvelle méthode pour apprendre la langue portugaise. Premier Cours*. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1883.; Lencastre, F. de. *Nouvelle méthode pour apprendre la langue portugaise. Second Cours*. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1883.; Lencastre, F. de. *Nouvelle méthode pour apprendre la langue portugaise. Troisième Cours*. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1883.

ANEXOS

Regime de engorda!

Certa hora, uma jovem e leda senhora, muito amorosa, convidou-me para um almoço. Já fui convidado a almoços muito saborosos na casa dela. No último deles teve salada de miolo, ou melhor, de miolos de repolhos, ovos de codorna e deliciosas alfaces. Começamos tomando uma sopa maravilhosa com peçoços de galinha. Como os sogros dela criam porcos gordos a poucos metros de onde ela mora, era lógico que o prato principal foi um pernil de porca sem ossos feito no forno de tijolos (receita da sua sogra). Esta menina tinha dois fornos. Estes fornos, um era a lenha e outro a gás. Meus olhos gulosos brilhavam quando viram aquela mesa com todos os comes e bebes. Para a sobremesa, ela havia feito vários bolos, tortas e umas bolas cremosas de chocolate. Além disso, ela ainda me oferece paçoca de amendoim que ela soca aos socos no pilão. Ela sempre dizia: deves experimentar tudo, bebe mais um copo de vinho, aquele vinho que está ali perto da porta é vinho do porto. Mas eu sei que devo controlar me, pois tomo remédios muito fortes. Carinhosamente ela retomava: perde a vergonha, come bastante, pois sei que corres e te moves muito e o pior é que moras longe daqui e deves subir muitos morros. Comi tanto neste dia que me senti como sete lobos fartos, ou melhor, como porcos gordos sem piolhos. Ah, quase esqueci de dizer que esta graciosa moça era a querida canhota da minha avó. (Texto elaborado por Marcelo Jacó Krug, março de 2007)

Questionário para a obtenção de dados sobre a metáfora

1. Um homem que conta muitas mentiras é (mentiroso)
2. Uma mulher.....(mentirosa)
3. E dois homens.....(mentirosos)
4. E duas mulheres.....(mentirosas)
5. Você conhece aquele verso: Pau que nasce (torto) nunca se endireita..
6. Dois paus que nascem (tortos) nunca se endireitam
7. E se fosse uma árvore?
8. E se fossem duas árvores?
9. Um homem que perdeu as duas vistas é um (cego)
10. Dois homens?
11. Uma mulher?
12. Duas mulheres?
13. Como se chama o local onde se assa o pão? (Forno)
14. Se fossem dois (fornos)
15. Um homem de idade é um (idoso, velho)
16. Uma mulher? (idosa, velha)
17. Dois homens? (idosos, velhos)
18. Duas mulheres? (idosas, velhas)
19. Uma cobra que pica é (venenosa)
20. Um escorpião também é
21. Duas cobras são?.....

22. Dois escorpiões são?.....
23. Um homem que trata os demais com muito carinho é (carinhoso)
24. Um homem que trata os demais com muito amor é (amoroso)
25. Dois homens são?
26. Uma mulher é?
27. Duas mulheres são?
28. Um animal que já não vive mais está (morto)
29. Dois animais estão (mortos)
30. Uma vaca está (morta)
31. Duas vacas estão (mortas)
32. Uma comida com muito sabor é (saborosa)
33. Uma comida com muito gosto é (gostosa)
34. Um prato é? (gostoso)
35. Duas comidas são? (gostosas)
36. Dois pratos são? (gostosos)
37. Um homem que escreve com a mão esquerda é um (canhoto)
38. Dois homens são (canhotos)
39. Uma mulher é (canhota)
40. Duas mulheres são (canhotas)
41. Como se chama o local onde chegam os navios, os barcos (porto)
42. E se fossem dois?
43. Como se chama o local por onde se entra na casa? (porta)
44. E se fossem duas?
45. Um casaco que não é velho, é (novo)
46. Se fossem dois?
47. Se fosse uma camisa?
48. Se fossem duas camisas?
49. Como se chama o animal que vive no chiqueiro? (porco)
50. Se fossem dois?
51. E a fêmea do porco, como se chama?
52. E duas fêmeas?
53. Um homem que não é inteligente é (bobo)
54. Uma mulher que não é inteligente é?
55. E dois homens?
56. E duas mulheres?
57. Como se chama o pássaro preto que come carniça? (corvo)
58. Se fossem dois pássaros?
59. Muitas pessoas devem dinheiro ao banco, eu também (devo)
60. A minha mãe também (deve)
61. Eu não gosto que meu filho (deva) dinheiro.
62. Meu pai sempre me levou pra cidade, agora o meu filho quer que eu o (leve)
63. Mas eu digo: “Não tenho tempo, não te (levo)
64. Mas a mamãe te (leva)
65. O que fazemos com a porta quando está fazendo frio? (fechamos)
66. Eu também (fecho) a porta.
67. A criança também (fecha) a porta.
68. Falamos com a boca e vemos com os? (olhos)
69. E se fosse um só?
70. Com o ouvido ouvimos e com os olhos (olhamos)
71. Quando tem uma mulher ou um homem bonito passando, eu sempre (olho) pra ele(a)
72. Muitos não gostam que eu (olhe) pra elas.
73. Com a tesoura eu faço o que? (corto)

74. E o alfaiate? (corta)
75. O meu filho não gosta que eu (corto) o cabelo dele.
76. Em briga de marido e mulher não se (mete) a colher.
77. Não (meta) o nariz onde não é chamado.
78. Em briga de marido e mulher, não (meto) o nariz.
79. Eu compro barato e (vendo) caro.
80. Ele também compra barato e (vende) caro
81. Algumas crianças com doze meses já desejam andar (com querer)
82. Quando não gosto de alguma coisa digo: Eu não (quero)
83. A mãe disse pra mim “ Não tem pessoa no mundo que te ame como eu” (com querer)
84. Como se chama aquele bichinho que dá na cabeça das crianças na escola? (piolho)
85. Se é mais de um?
86. Como se chama esta parte aqui? (pescoço)
87. E se são muitos?
88. Como se chama aquilo que se come no aniversário e se põe as velinhas em cima (bolo, torta)
89. E se são muitos (bolos, tortas)
90. Eu domo cavalos. A minha mulher também (doma)
91. Eu (corro) muito com o carro, agora, minha mulher (corre) muito mais.
92. Nós bebemos muita cerveja, agora os Alemães (bebem) muito mais.
93. Como você manda alguém ferver água para o café? (ferve)