



CURSO DE ESCRITA BÁSICA: DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

ACADEMIC WRITING: ORTHOGRAPHIC DIFFICULTIES IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Flávia Alvarenga de Oliveira
(UFMG – Doutorado)

| INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Flávia Alvarenga de Oliveira é doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui graduação em Letras - Português e Alemão (2015) e mestrado em Letras pela mesma instituição (2019). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: bilinguismo, desenvolvimento, inibição, controle inibitório e processamento.</p> |

| RESUMO | ABSTRACT |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O desejo de acesso ao conhecimento, bem como o interesse em partilhar pesquisas e contribuir globalmente para o avanço científico tornaram-se motivações para o aprendizado da língua inglesa, hoje um dos principais veículos de publicação científica. Em 2013 estabeleceu-se na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o Programa Inglês Sem Fronteiras (ISF), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de acelerar o processo de internacionalização das universidades brasileiras. O objetivo deste artigo é de analisar a influência da língua materna (L1) na escrita em segunda língua (L2) em textos produzidos no segundo semestre de 2016 por nove alunos matriculados em uma turma de escrita básica do referido programa. Por se tratar de uma turma de nível básico, toma-se como certo que seu processamento lexical da segunda língua esteja pautado nos padrões da língua materna, assim como proposto pelo Modelo Hierárquico Revisado. Assim sendo, o processamento das ideias a serem colocadas no papel ainda se daria em português, para, em seguida, serem traduzidos para a língua alvo. Por esta razão, nossa hipótese é de que, para falantes de baixa proficiência, haja grande interferência da ortografia e da fonologia da língua materna ao se escrever em L2. Para testar tal hipótese, observamos, neste trabalho, os fenômenos da hipercorreção, segmentação e concordância, entre outros, em textos descritivos e argumentativos. Os dados coletados nesta turma somam um total com trinta e dois textos, os quais estão compilados no Corpus do Inglês sem Fronteira (CorIsF). A análise dos dados aponta para a influência da ortografia da L1 na escrita da L2.</p> | <p>The desire for accessing knowledge, as well as for sharing one's researches and contributing for the global scientific advances, motivate the learning of the English language, which has become one of the main languages for scientific publications. In 2013, the Federal University of Minas Gerais (UFMG) established the Inglês Sem Fronteiras (ISF) program, funded by Coordenação de Pessoal do Nível Superior (CAPES) in partnership with Ministry for Education (MEC), aiming at accelerating the internationalization process of Brazilian universities. This paper focuses on grément the the influence of the mother tongue (L1) in second language (L2) writing, in texts produced in the second half of 2016 by 9 students enrolled in a basic writing course of the aforementioned program. Since it is basic level group, we assume, in accordance with the Revised Hierarchical Model, that student's lexical processing of the L2 is based broadly the patterns of their first language. That is, their ideas would come first in Portuguese and, afterwards, would be translated into English. For this reason, our hypothesis is that, for low proficient students, there is a big interference of the orthography and phonology of the L1 when writing in the L2. In order to test this hypothesis, we observe here phenomena like hypercorrection, segmentation and grément in students' descriptive and argumentative texts. The collected data for this group adds up to 32 texts, compiled in the Corpus do Inglês Sem Fronteiras (CorIsF). The data analysis points to the influence of L1 orthography in L2 writing.</p> |

| PALAVRAS-CHAVE | KEY-WORDS |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Escrita acadêmica; inglês; segunda língua; ortografia. | Academic writing; English; second language; orthography |

INTRODUÇÃO

Embora os estudos sobre a escrita em língua materna sejam bastante numerosos pouco se diz sobre a ortografia em segunda língua e sobre os processos subjacentes a ela. No tocante à competência linguística, ao contrário, muito se discute a respeito da influência da língua materna na segunda língua. Kroll e Stewart (1994) propuseram um modelo no qual as palavras presentes no inventário lexical do indivíduo estariam separadas em dois tipos de representação: uma representação lexical, relacionada à forma, e outra conceitual, ligada ao conteúdo/significado. O Modelo Hierárquico Revisado prevê que, ao se adquirir um segundo idioma, ambas as línguas apresentariam léxicos distintos, mas compartilhariam do sistema conceitual. A ideia de que os inventários lexicais de um indivíduo sejam separados já não é mais amplamente aceita, havendo assim uma acirrada discussão a respeito. Weber e Cutler (2004), por exemplo, sugerem que os léxicos sejam compartilhados e que a assimetria no uso das línguas seja o que interfere no processamento. Uma vez que a língua materna é, geralmente, aquela utilizada no dia-a-dia dos falantes, as ligações entre seus sistemas lexicais e conceituais seriam muito mais fortes que aqueles referentes ao idioma recém aprendido. Desta forma, a partir da concepção de que o sistema linguístico seja compartilhado, é possível que as dificuldades ortográficas apresentadas acima não estejam restritas à língua materna (L1), mas se manifestem em quaisquer idiomas falados pelo indivíduo.

Além disso, aquisição da língua escrita não é tarefa fácil, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Muitos são os estudos voltados para esta área do conhecimento, a qual busca compreender como se dá tal processo e quais são as causas das tantas dificuldades encontradas pelos aprendizes ao adquirir a escrita em sua língua materna (Chacon, 2017; Bortoni-Ricardo, 2004; Zuanetti et al., 1998). Em termos de segunda língua, no entanto, o foco das escolas brasileiras está nas habilidades de leitura e interpretação textual, assim como estipulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998). A razão para a não-abrangência de habilidades de produção, como fala e escrita, é justificada pela não necessidade imediata, no contexto brasileiro, do domínio de tais habilidades (Brasil, 1998). Ainda assim, o fato de o ensino de inglês ser pautado na leitura não garante que os alunos cheguem às universidades com leitura fluente no idioma e muitos estudantes brasileiros necessitam buscar outros meios para desenvolver suas habilidades linguísticas. Alguns se propõem, por exemplo, a frequentar cursos livres de idiomas, os quais geralmente têm abordagens voltadas à comunicação e à produção em língua estrangeira. Outros, de forma autodidata, estudam

por meio de músicas, filmes, livros, ou quaisquer meios que lhes estejam disponíveis e que lhes ajudem a estar em contato com a língua que desejam aprender.

O Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF)¹, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) está presente em diversas universidades brasileiras. A ação, que teve início no ano de 2013, atrelada ao Programa Ciências sem Fronteiras permite que estudantes universitários frequentem aulas presenciais de acordo com seu nível de domínio em diversos idiomas, a fim de melhorar suas habilidades de recepção (leitura e audição) e produção (escrita e fala). Para tanto é necessário que os estudantes sejam nivelados, para que se agrupem com outros que tenham o mesmo nível de proficiência, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo. Por esta razão, o programa ISF transformou as universidades brasileiras em centros aplicadores do *Test Of English as a Foreign Language/Institutional Testing Program* (TOEFL/ITP), que consiste em um teste parametrizado e que avalia as habilidades de recepção linguística dos estudantes. Deve-se ter em mente, no entanto, que há grande variedade de formas para se aprender uma nova língua, desde o ensino formal até a aprendizagem autodidata e/ou espontâneo. Esta gama de possibilidades reflete também a dificuldade em nivelar tais aprendizes, uma vez que a aquisição das habilidades linguísticas não é necessariamente simétrica e que um aprendiz com alta pontuação em um teste como o TOEFL/ITP não necessariamente teria alta proficiência em habilidades de produção.

Tendo em vista o cenário brasileiro, onde muitos estudantes universitários chegam à universidade com conhecimentos de um idioma estrangeiro que se limita àquele oferecido pela escola regular, o qual não se estende a habilidades de produção linguística, pode-se inferir que seu contato acadêmico com a L2 se dá em maior parte pela leitura. Neste contexto, o presente trabalho pretendeu analisar o desempenho de estudantes universitários na produção textual descritiva e argumentativa. Os 32 textos aqui observados foram escritos por alunos de um curso de escrita básica² no Programa Idiomas sem Fronteiras, nível A2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), e fazem parte do Corpus do Inglês Sem Fronteiras (CorISF)³ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁴. Considerara-se aqui, entre outros fatores, a influência da língua materna na segunda língua, especificamente no que diz respeito aos erros ortográficos em L2.

1 POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS DA L1 NA L2

¹ O Programa Inglês Sem Fronteiras passou a ser chamado Programa Idiomas Sem Fronteiras em 2014, após a inclusão dos idiomas espanhol e francês.

² Curso lecionado pela autora, enquanto professora bolsista no Programa Inglês sem Fronteiras.

³ O CorISF é uma compilação de textos escritos por alunos do Programa Inglês sem fronteiras da UFMG.

⁴ A autorização para uso do CorISF neste trabalho foi concedida pela coordenação do programa na UFMG.

Aprendizes de uma nova língua, assim como qualquer pessoa que se proponha a aprender algo novo, estão sujeitos a correções e julgamentos de valor. Labov (1972), em seu livro *Padrões Sociolinguísticos*, demonstrou como a classe baixa nova iorquina se comportava diante dos padrões exibidos pela classe mais privilegiada. Em sua tentativa de reproduzir os valores da classe alta, esses falantes cometiam erros, ao tentar incorporar características da fala de prestígio em contextos impróprios (Labov 1972). A tais comportamentos Labov deu o nome de hipercorreções, termo que hoje é também utilizado em produções orais e escritas para designar tentativas malsucedidas de produção. No que concerne especificamente à ortografia, Zuanetti et al. (2008) discutem o fato de que crianças, ao se depararem com novas formas ortográficas, começam a sistematizar novas regras. Ao tentar aplicá-las, no entanto, cometem erros mesmo em situações onde antes não o faziam. Além da hipercorreção, crianças alfabetizadas em língua materna se deparam também com problemas de segmentação, sejam eles de hiposegmentação (onde duas palavras são grafadas como uma) ou de hipersegmentação (onde uma palavra é dividida equivocadamente). Chacon (2017) acredita que não haja apenas uma razão que acarrete a hipersegmentação, mas sugere que a prosódia da língua, juntamente com as regras ortográficas adquiridas pela criança, sejam os principais fatores para sua ocorrência.

No âmbito dos erros ortográficos, além de erros hipercorreção e segmentação, são também comuns os erros de concordância, os quais são, no caso da aquisição da escrita em L1, fortemente influenciado pela variação linguística (Bortoni-Ricardo 2004). Em um país de dimensão continental como o Brasil, onde crianças são expostas a variedades não padrão a todo momento, seria incoerente pensar que as associações grafo-fônicas feitas durante a aprendizagem não encontrariam desafios: os aprendizes escrevem o que ouvem, ou seja, a forma não-padrão. Ademais, Perfetti (1997) sugere que crianças são capazes de ler palavras com uma facilidade muito maior do que escrevê-las, o que sugere que o processamento é mais rápido na recepção, em comparação com a produção. O autor defende a ideia de que a relação entre escrita e leitura é estreita e que ambas fazem uso do mesmo tipo de representação, a qual engloba aspectos fonológicos e ortográfico (Perfetti 1997), o que vai ao encontro de um sistema alfabético que “represente” os sons da língua.

Na seção seguinte, investigaremos, à luz das propostas teóricas apresentadas, os erros ortográficos mais recorrentes no corpus coletado.

2 MÉTODO DE COLETA DOS DADOS

Os textos aqui analisados somam um total de 32 produções coletadas ao longo de um curso com carga horária de 32 horas. O conteúdo programático do curso previa o estudo da estrutura textual em inglês em diferentes tipos textuais, bem como revisão de estruturas gramaticais básicas e o cuidado com aspectos de coerência e coesão textual.

Vale ressaltar que, embora o curso abrangesse textos dos tipos descritivo e argumentativo, as últimas produções argumentativas precisaram ser desconsideradas. Devido às ocupações das universidades federais à época, essas produções foram feitas por meio de atividades à distância, não tendo sido, assim, escritos em sala de aula, à mão. Para evitar as interferências e correções de editores de texto, que automaticamente corrigem erros e fazem sugestões ao autor, estes textos foram excluídos da análise.

Quanto às aulas, o curso foi dividido em duas unidades com cargas horárias iguais. Inicialmente estudou-se o texto descritivo, e, posteriormente, o texto argumentativo. As aulas para ambos os textos foram conduzidas similarmente, sendo que o texto dissertativo foi trabalhado nas primeiras 16 horas de curso e o texto argumentativo, nas 16 horas restantes. Ao começo de cada unidade, houve discussão crítica a respeito do processo de escrita do tipo textual em questão e a respeito do posicionamento dos alunos em relação à sua prática. Além disso, devido à estrutura dos textos em inglês ser diferente daquela à qual os alunos brasileiros estão acostumados⁵, foi necessária uma introdução e exercícios que ajudassem os alunos a desenvolverem a consciência para tal fato.

Em um segundo momento, foram apresentados textos que exemplificassem o tipo textual trabalhado na unidade, elencando-se, juntamente com os estudantes, suas principais características. Posteriormente, foi-lhes apresentada uma proposta de produção, na qual eles deveriam escrever um texto descritivo sobre um dos temas apresentados (o quarto ideal ou uma pessoa importante). Por se tratar de uma produção diagnóstica, com propósito de observar aspectos a serem trabalhados posteriormente, não havia quaisquer diretrizes de cunho estrutural a serem seguidas. A partir desta produção, foram trabalhados aspectos estruturais importantes, como por exemplo, como escrever uma introdução; como estruturar um parágrafo; e como escrever uma conclusão em inglês. Após esta intervenção, os alunos receberam seus textos corrigidos. Aspectos ortográficos e gramaticais foram apenas sublinhados e aspectos ligados às ideias ou à estrutura formal deste tipo de textos foram apontados por meio de perguntas. O fato de as produções acontecerem em sala de aula permitiu que os alunos conversassem com a professora sobre aquilo que havia sido marcado pela professora e percebessem as alterações a serem feitas.

⁵ A estrutura de uma redação em inglês demanda pelo menos dois itens principais: uma *thesis statement* na introdução – a qual expressa a ideia a ser defendida/explorada no texto - e *topic sentences* ao início de cada parágrafo – as quais expressam a ideia a ser explicada e exemplificada.

A segunda proposta de produção delimitou um tema para todos os alunos, que deveriam escrever um texto sobre seu lugar favorito. Nesta produção, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar seus textos para os colegas, que deram ideias e fizeram sugestões. Assim como na primeira produção, foi feito um levantamento daquilo que precisaria ser trabalhado com a turma, tanto em relação a aspectos gramaticais, quanto a aspectos textuais. Os textos foram corrigidos, entregues e as reescritas foram feitas com a professora em sala. Esta segunda produção encerrou o tipo textual descritivo.

O terceiro e último momento do curso teve foco no texto argumentativo. Aos alunos foi pedido que escrevessem um texto argumentativo relacionado à felicidade, sendo a escolha do tema livre, contanto que atendesse a esse requisito. Os textos coletados foram analisados levando-se em conta apenas os erros ortográficos produzidos, os quais podem ser observados na próxima seção. Apenas a primeira produção (e sua reescrita) será analisada aqui, uma vez que foi produzida em sala de aula, na presença do professor e sem ajuda de editores de texto.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Vivian Cook (1997) cunhou seis categorias de erros ortográficos recorrentes na escrita da L2, das quais partimos para a organização de nossa amostra de dados: (i) inserção de letras; (ii) omissão de letras; (iii) substituição de uma letra por outras; (iv) transposição de duas letras consecutivas; (v) substituição grafêmica; (vi) demais erros. Cook (1997), no entanto, não incluiu em sua análise erros de concordância ou a escrita de palavras não pertencentes à L2. Embora estas instâncias não se caracterizem *per se* como erros ortográficos, eles ilustram o sistema instável no qual se encontram aprendizes de L2 de nível básico, e foram, portanto, incluídas em nossa análise. A tabela 1 abaixo ilustra a classificação dos erros encontrados.

Tabela 1 – Erros Ortográficos em L2: Classificação Inicial

| Inserção de letras | Omissão de letras | Substituição de uma letra por outra | Concordância |
|----------------------------|--------------------|-------------------------------------|-----------------|
| Possibly (D) | Prejudic (D) | Situated (R) | I has (S) |
| #Witch (target: which) (J) | Conjunt (S) | Choby (F) | He offer (K) |
| Triying (J) | Wher (F) | Cozi (K) | He like (F) |
| Relantions (C) | Compleat (S) | Factorie (B) | He wake (F) |
| Kitscheen (S)* | Rotin (S) | Ivining (B) | He learn (F) |
| Scholl (S)* | Creat (R) | Plaing (B) | I has (S) |
| Smille (J) | You (target: your) | Onhappy (B) | I cooking (S) |
| Schollar (S) | Neighborhoo (B) | Uccostumed (C) | You has (S) |
| | Ad (B) | Bud (J) | Necessaries (S) |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Solluctions (S) Difficully (D) Welcomming (K) Clothens (S) | Litle (J) Especialy (B) Paty (target: party) (C) #Comun (like amen, maintain?) (S) Beachs (S) #Witch (target: which) (J) | Farn (J) Whith (S) Thinks (B) Bethroom (S) #Comun (like amen, maintain?) (S) Typical (like experimental, instrumental?) (C)* Describe (J) Incomfortable (like independent, incongruent?) (J) Exporen (S) | Differents case (B) Differents spices (C) Differents places (S) Yours goals (F) We lives (B) There is peoples (B) There are a lost paradise (C) He teach (target: taught) (F) |
| Transposição de duas letras consecutivas | Limite entre palavras | Palavras não existentes na L2 | |
| Kicthen (R) | Fare well (B) Be come C) Country side (F) Faraway (F) In side (F) | Por (K) Academia (K) Pedagogia (D) Armazen (target: closet) Leangues (target: languages) (S) Localizated (like situated, ...) (C) | |

As letras entre parênteses foram atribuídas randomicamente aos estudantes, a fim de manter sua identidade em sigilo. A identificação dos estudantes, no entanto, permite observar individualmente os tipos de erro mais comuns para cada um deles. Uma análise mais detalhada de tais erros será feita na próxima seção, onde serão analisadas suas possíveis causas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Ao investigar mais detalhadamente a amostra da tabela 1, bem como as possíveis motivações para os erros cometidos, foi possível classificar as dificuldades ortográficas dos estudantes em seis categorias de erros: (i) hipercorreção; (ii) segmentação; (iii) Concordância; (iv) hiperpadronização; (v) relação grafema-fonema; (vi) outros. A seleção destas categorias foi feita a partir de uma busca por possíveis motivações para os erros ortográficos apresentados no conjunto de dados analisados na presente pesquisa.

Como se pode perceber, além dos erros de hipercorreção, segmentação e concordância já esperados, foram encontrados ainda erros que não se encaixam em

quaisquer dessas categorias. Estes são erros de caráter fonológico (relação grafema-fonema em contexto interlinguístico) e da aplicação excessiva de regras morfológicas aplicáveis a cognatos inglês-português. Já a categoria 'outros' abarca palavras grafadas em português e erros decorrentes de aparentes distrações por parte dos alunos.

A tabela 2 distribui os erros encontrados entre as seis categorias aqui propostas:

Tabela 2 – Erros Ortográficos em L2: Possíveis motivações

| (i) Hipercorreção | (ii) Segmentação | (iii) Concordância |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beachs (S) Kitscheen (S)* Scholl (S)* Smille (J) Schollar (S) Sollutions (S) Difficullty (D) Welcomming (K) Clothens (S) Exporen (S) Triying (J) Relantions (C) Witch (target: which) (J) | Fare well (B) Be come C) Country side (F) Faraway (F) In side (F) | I has (S) He offer (K) He like (F) He wake (F) He learn (F) I has (S) I cooking (S) You has (S) Necessaries (S) Differents case (B) Differents spices (C) Differents places (S) Yours goals (F) We lives (B) There is peoples (B) There are a lost paradise (C) He teach (target: taught) (F) |
| (iv) Hiperpadronização | (v) Relação fonema-grafema | (vi) Outros |
| Comun (like amen, maintain?) (S) Typical (like experimental, instrumental?) (C)* Describe (J) Incomfortable (like independent, incongruent?) (J) Localized (like situated, ...) (C) | Prejudic (D) Conjunt (S) Wher (F) Compleat (S) Rotin (S) Creat (R) Situatad (R) Choby (F) Cozi (K) Factorie (B) Ivining (B) Plaing (B) Onhappy (B) | Por (K) Academia (K) Pedagogia (D) Armazen (target: closet) Leangues (target: languages) (S) Neighborhoo (B) Ad (B) Litle (J) Especialy (B) Paty (target: party) (C) Kicthen (R) You (target: your) |

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uccostumed (C) Bud (J) Farn (J) Whith (S) Bethroom (S) Thinks (B) Possibily (D) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

De acordo com os dados da tabela 2, pode-se notar que os erros de caráter grafo-fônico constituem o tipo mais comum na amostra analisada. No caso de uma produção monolíngue este tipo de disgrafia pode ser facilmente identificada, uma vez que o falante de L1 conhece as possibilidades ortográficas de sua língua materna e seleciona uma delas. Por exemplo, não seria estranho, na produção de um aprendiz de português, nos depararmos com uma frase como “Eles *vaum* na *caza* da Ana”, uma vez que a grafia equivocada de ‘vaum’ e ‘caza’ representam a forma como as palavras são pronunciadas. Esta questão já é bastante complicada quando pensamos apenas na língua materna, em que muitos falantes chegam aos anos finais de sua escolarização sem dominar a ortografia de sua L1.

Partindo-se da ideia de que o léxico mental bilíngue seja cumulativo (Kroll e Stewart, 1994), e de que esse léxico apresente possibilidades fonológicas diferentes a depender da língua, parece lógico esperar que as possibilidades de combinação grafo-fônicas sejam maiores para um falante bilíngue. Assim sendo, para uma dada palavra na segunda língua, o falante bilíngue poderia se utilizar das representações fonológicas de sua L1 ou de sua L2, o que aumentaria suas chances de erro, especialmente em estágios iniciais, quando a L2 ainda é instável. Esta hipótese pode ser sustentada pelos dados encontrados, uma vez que há dois tipos de erros grafo-fônicos cometidos pelos estudantes: a) aqueles onde o grafema seria categorizado com som correspondente na L1; b) aqueles em que o grafema é ambíguo e a representação escolhida pelo estudante representaria o mesmo som na L2.

Em inglês, o som final nos nomes ‘Gregory’ e ‘Charlie’ pertencem à mesma categoria fonológica. Um erro grafo-fônico do tipo *b* seria, por exemplo, aquele em que se escreve ‘y’ ao invés de ‘ie’, ou vice-versa. Na tabela 2, erros como ‘factorie’ (em vez de *factory*), ‘uccostomed’ (em vez de *accostumed*) e ‘onhappy’ (em vez de *unhappy*) servem de ilustração. Diferentemente, um erro tipo *a* seria uma ocorrência em que, ao invés de ‘y’ ou ‘ie’, fosse utilizado um grafema do português que corresponda ao mesmo som. Na tabela 1 encontram-se ‘cozi’ (em vez de *cozy*), ‘ivining’ (em vez de *evening*), ‘witch’ (em vez de *which*), ‘siteted’ (em vez de *situated*), entre outros.

O segundo tipo de erro mais frequente foi o de concordância, o qual pode ser

subdividido em três tipos: c) concordância nominal; d) concordância verbal de número; e) concordância verbal de pessoa. À primeira vista pode não fazer sentido falarmos em concordância nominal em inglês, uma vez que artigos não variam em gênero ou número. No entanto, nossos dados apontam para tais ocorrências, em uma tentativa de satisfazer um critério gramatical do sistema linguístico mais estável da L1-português: a concordância. Exemplos de *c* seriam, então, dados como 'different places' (em vez de *different places*) ou 'yours goals' (em vez de *your goals*). Quanto ao tipo *d*, encontra-se na tabela 1 'there are a paradise' (em vez de *there is a paradise*) ou 'there is peoples' (em vez de *there are people*). Por fim, o tipo *e* ser exemplificado com as ocorrências: 'you has', 'I cooking', 'He offer', etc.

Também altamente frequentes foram os erros de hipercorreção, os quais contam, em sua maioria com o acréscimo desnecessário de letras. A estrutura silábica do inglês permite diversas consoantes em posição de final de sílaba, onde o português geralmente apresenta vogais e algumas poucas consoantes. Por exemplo, em inglês há palavras como *mark, lap, thigh, Bob, did*, cujos sons consonantais finais não são licenciados em português. Além disso, o inglês conta com digráfos que inexitem em português - como, por exemplo, *ck, gh, th* - os quais podem, no processo de aquisição da escrita da L2, induzir o estudante ao erro, em uma tentativa de utilizar representações que ainda não lhe são estáveis.

Dividimos aqui as hipercorreções detectadas em duas modalidades: f) quando há duplicação de uma mesma consoante ou vogal; g) quando há inserção de uma consoante diferente, mas que aparece frequentemente em combinação com outros grafemas presentes na mesma palavra. Encontramos ilustrações de *f* em palavras como 'scholl' (em vez de *school*), 'difficullty' (em vez de *difficulty*), 'welcomming' (em vez de *welcoming*), 'kitscheen' (em vez de *kitchen*), entre outras. Exemplificações de *g*, por outro lado, pode ser observada em 'clothens' (em vez de *clothes*) e 'solluitions' (em vez de *solution*).

Faz-se importante notar que algumas palavras ilustram diferentes categorias de erros ortográficos, o que parece demonstrar a incansável tentativa dos estudantes em escrever corretamente, a partir de regras ainda não consolidadas em seu sistema linguístico. Uma evidência que dá suporte a esta afirmação é a oscilação (marcada com um * na Tabela 1 encontrada por parte de alguns alunos ao produzir certas palavras. É possível notar que o estudante que produziu 'scholl' e 'kitscheen' produziu também, no mesmo texto, as formas corretas dessas palavras.

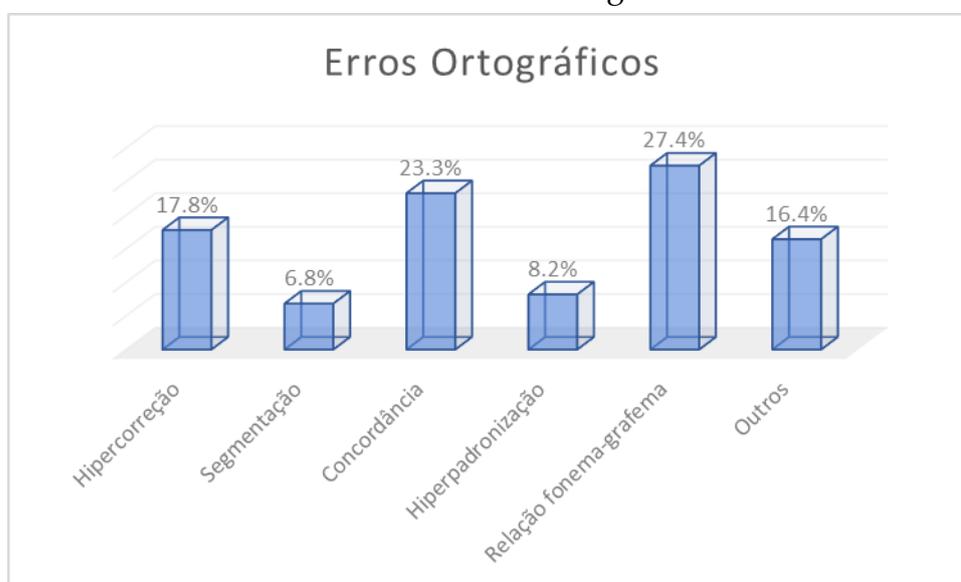
Passamos agora a analisar os três erros menos frequentes. Foram encontrados em nossa compilação exemplos de h) hiposegmentação, em que duas palavras são grafadas em justaposição e i) hipersegmentação, em que uma palavra formada por justaposição é dividida em duas novas palavras. A hiposegmentação foi, no entanto, muito menos

frequente, havendo apenas uma ocorrência: 'faraway'. Um dos fatores que possivelmente contribui para a hipersegmentação é o de que todas as palavras segmentadas existem de forma independente na L2, como é o caso de 'in side' e 'country side', por exemplo. Notamos aqui, no entanto, que a segmentação é um exemplo de erro que parece depender apenas do conhecimento da L2, não havendo evidência de que qualquer aspecto da L1 tenha influenciado a produção dos alunos.

Diferentemente, no que concerne aos erros aqui denominados de j) hiperpadronização, o que encontramos parece ser o oposto. Dentre os dados analisados, parece haver indícios de que algumas disgrafias são cometidas por excesso de padronizações idealizadas pelos estudantes da L2. 'Typical' (em vez de *typical*), por exemplo, parece ter partido do pressuposto de que diversas palavras cognatas têm forma idêntica ao português, como é o caso de 'experimental'. Outros exemplos desta categoria seriam 'comun' (em vez de *common*), em que muitas palavras do português terminadas em 'm' são grafadas com final em 'n'; 'incomfortable' (em vez de *uncomfortable*), assim como muitas palavras que usam o mesmo prefixo do português; e 'localized' (em vez de *localized*), onde verbos do português parecem se transformar em verbos do inglês ao receberem a terminação 'ated'⁶.

O Gráfico 1 abaixo ilustra a frequência dos tipos de erro na amostra analisada.

Gráfico 1 – Erros Ortográficos em L2



Por fim, as ocorrências inseridas na categoria 'outros'⁷ consistem em erros de três tipos: k) palavras grafadas em português; l) regressões, onde as palavras foram escritas de forma incompleta; e m) inconsistências, onde houve dígrafos foram escritos

⁶ Mais exemplos podem ser visualizados na tabela 2.

⁷ Estes erros foram assim classificados por serem menos numerosos que os demais, sendo agrupados em uma categoria genérica.

incorretamente. Dentre estes três, o menor número de ocorrências aconteceu em *m*, que contou apenas com 'kicthen' (em vez de *kitchen*), o que demonstra a não-aquisição do dígrafo pelo estudante. Os casos em que palavras foram grafadas em português parecem refletir o caráter não-dominante da segunda-língua para um aprendiz de nível básico, o que indicaria que, em certos momentos, esses falantes se veriam incapazes de acessar seu inventário lexical em L2. Sua língua materna, enquanto língua dominante, é mais forte que sua L2 (Weber e Cutler, 2004), e pode, por esta razão, ser acessada diretamente. Quanto aos erros tipo *l*, é possível que tenham sido cometidos por distrações ou mesmo, em alguns casos, por influência da fonologia na escrita. O fato de os dados nesta categoria não serem substanciais nos motivou a chamá-los 'outros'.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados refletem a escrita de alunos de inglês como L2 em níveis iniciais e nos permitem refletir sobre suas possíveis causas. Muitas das ocorrências encontradas parecem servir como evidência da influência da ortografia da L1, já consolidada, na aquisição da escrita em L2, que se constitui como um sistema linguístico instável. Erros recorrentes durante a aquisição da escrita da língua materna na infância se mostraram recorrentes também durante a aquisição da escrita da segunda língua na idade adulta, o que sugere que os processos se dão de forma similar. Ainda assim, faz-se necessário considerar o processo de escrita bilíngue enquanto um sistema mais complexo, uma vez que há concorrência de um sistema estável e de um sistema menos estável, os quais competem na realização da tarefa a ser realizada. Desta forma, é justificável que muitos dos erros ortográficos cometidos por estes alunos sejam decorrentes de efeitos de bilinguismo, e não necessariamente de uma transferência direta da L1 na L2.

Por fim, consideramos este estudo relevante para refletirmos sobre a natureza dos erros cometidos por aprendizes brasileiros de inglês. A análise de erros⁸ pode ser utilizada como fonte de ideias para produção de materiais voltados para este público, especialmente no âmbito das universidades brasileiras, onde o ensino de escrita acadêmica se encontra em ascensão. Além disso, esse tipo de reflexão pode contribuir tanto para que os estudantes se conscientizem sobre as possíveis dificuldades no aprendizado da L2, quanto para que os professores desenvolvam estratégias que minimizem suas ocorrências.

REFERÊNCIAS

⁸ Note-se que a noção de 'erro' neste trabalho refere-se à forma desviante daquilo que a norma culta das línguas entende por padrão.

- ABAURRE, M. B. M. *Dados da escrita inicial: indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos?* In: MATZENAUER, C. L. B. (Org.) *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 63-85.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHACON, L. *Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra*. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.) *Ensino de Língua: Representação e letramento*, 2017, p.155-167.
- COOK, V.J. *L2 Users and English Spelling*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1997, Vol 18, n. 6, pp. 474-488.
- KROLL, J.F., STEWART, E. *Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations*. *Journal of Memory and Language*. 1994, vol. 33, p.149–174.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
- MEIRELES, E.; CORREA, J. *Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças*. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2005, Vol. 21, n. 1, p. 077- 084.
- OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. *Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.
- PERFETTI, C. A. *The psycholinguistics of spelling and reading*. In C. A. Perfetti, L. Rieben; M. Fayol (Eds.). *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p. 21-38.
- WEBER, A., & CUTLER, A. *Lexical competition in non-native spoken-word recognition*. *Journal of Memory and Language*, Vol. 50, 2004, p.1-25.
- ZUANETTI, P. A., CORRÊA-SCHNEK, A. P., & MANFREDI, A. K. S. (2008). *Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade*. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(3), p.240-245.



INVENTARIO