



Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural

Error analysis in the written production of PL2 students: a sociocultural approach

*Daisy Cordeiro**

RESUMO: Este estudo analisou os erros nos textos escritos por estudantes estrangeiros em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, matriculados no curso de Português para estrangeiros da Universidade Federal da Bahia, objetivando destacar, classificar e analisar as ocorrências no texto de cada sujeito. Para a pesquisa, foram utilizados os textos dos informantes além de observação de aulas e entrevistas. Este trabalho busca identificar quais fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam nos erros dos sujeitos e de que forma essa informação pode contribuir para os estudos de ensino/aprendizagem de português como segunda língua. Para sustentação teórica do trabalho e análise dos dados foram convocados conceitos que norteiam os estudos socioculturais, com destaque especial para aqueles que põem em foco o aprendizado de língua estrangeira. De acordo com os resultados, o fator que exerce maior influência nas falhas de escrita é a língua materna dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Português como segunda língua. Análise de erros. Língua materna.

ABSTRACT: This study analyzed errors in texts written by foreign students in the process of learning the Portuguese Language, enrolled in Portuguese for Foreigners course of the Universidade Federal da Bahia, aiming to highlight, classify and analyze the occurrences in the text of each student. For the research, the texts of the informants were used in addition to observation of classes and interviews. This work seeks to identify which linguistic and extralinguistic factors influence the subjects' errors and how this information can contribute to teaching / learning studies of Portuguese as a second language. For the theoretical support of the work and analysis of the data were summoned concepts that guide the sociocultural studies, with special emphasis for those that focus the learning of foreign language. According to the results, the factor that exerts the greatest influence on writing failures is the students' mother tongue.

KEYWORDS: Portuguese as a second language. Error analysis. Mother tongue.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Demanda Social (CAPES/DS).

1. Introdução

Este artigo tem como objeto a não aplicação das regras de concordância e regência e as falhas nos usos lexicais e de estrutura frasal nos textos escritos por estudantes estrangeiros em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, matriculados no curso de Português para estrangeiros da Universidade Federal da Bahia.

Aprender uma língua estrangeira, ou seja, a língua do outro, não se limita a questões linguísticas. Ao aceitar essa nova língua, o indivíduo aceitará também a cultura do povo falante do idioma. É, portanto, um processo de enriquecimento sociocultural no qual o aprendiz não só terá contato com a língua, mas também com os modos de viver de outra cultura. Língua e cultura são indissociáveis, não se pode trabalhar com um prescindindo o outro. O ensino de uma língua estrangeira (LE), proporciona, necessariamente, a descoberta de práticas culturais daqueles que têm esse idioma como língua materna pelos que o estão aprendendo.

Os objetivos desta pesquisa são identificar, classificar e analisar os erros de uso ortográfico e de estrutura frasal (mudança de ordem, omissão de elementos e troca de funções gramaticais), e a não aplicação de regras de concordância e de regência verbal e nominal na escrita nos textos dos aprendentes estrangeiros. Além disso, investigar os fatores externos e estruturais que condicionam a ocorrência destas falhas e analisá-los com base na fundamentação / perspectiva teórica do trabalho.

Para sustentação teórica do trabalho, foram convocados conceitos da Sociolinguística, no sentido de analisarmos a língua em relação à sociedade; da Linguística Aplicada, que traz a Análise de erros e os estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial da língua portuguesa; do Interacionismo social, de Lev Semyonovitch Vygotsky, para o processo de aquisição da linguagem; e a teoria da Competência Comunicativa, proposta pelo linguista Dell Hymes, no início dos anos 1970, para compreendermos o uso da língua como forma

de interação social. Foram consideradas as linhas teóricas de autores como José Carlos Paes de Almeida Filho (2011), Merrill Swain e Michael Canale (1980).

A Linguística Aplicada desenvolveu-se a partir da década de 1940, nos Estados Unidos tendo como objeto de estudo a prática de ensino de línguas estrangeiras. Com o passar dos anos e com a contribuição de diversos teóricos, esta área de conhecimento passou a estudar também o ensino/aprendizado da língua materna.

Em meados do século XX, surgiu a Análise Contrastiva, AC, que considera os erros na língua estrangeira consequência da transferência de fatores linguísticos da língua materna para a língua alvo. Dessa forma, ela utilizava um modelo estrutural no qual fazia inferências de quais erros seriam mais frequentes, a partir das diferenças entre as duas línguas, e como o professor poderia auxiliar seus alunos para evitá-los. Os erros eram vistos apenas como defeitos que precisavam ser eliminados no processo de aprendizagem e não havia nenhuma análise.

Sobre o uso da metodologia da Análise de erros, justifica-se, pois esta é uma “técnica para identificar, classificar e interpretar sistematicamente as formas produzidas por alguém que aprende uma língua estrangeira, usando os princípios e procedimentos dados pelos linguistas” (CRYSTAL, 1988, p. 165).

O estudo deste tema é pertinente para se identificar de que forma sujeitos estrangeiros, em processo de aprendizagem do português, são influenciados pela língua materna e por questões extralinguísticas na produção de textos na língua alvo. Além disso, com a crescente procura por cursos de português para estrangeiros, esse tema se torna relevante.

2. Pressupostos teóricos

O processo pelo qual um falante tem contato natural com uma língua é denominado aquisição da linguagem. Nesse processo, o indivíduo é cercado pelo idioma, logo nos primeiros anos de vida, ou seja, aprende as propriedades estruturais

necessárias para comunicação, mesmo sem uma exposição formal da língua. É o que ocorre com uma criança em relação à sua língua materna (LM ou L1).

Diferente da teoria desenvolvida por Noam Chomsky, com a Gramática Gerativa-transformacional, na qual a aquisição da língua é vista como uma competência inata, o Interacionismo social, que teve como maior expoente Lev Semyonovitch Vygotsky, leva em consideração fatores sócio-culturais para o desenvolvimento da língua e atribui um papel fundamental à interação social. Seguindo essa perspectiva, o meio social contribui para o desenvolvimento da língua, tanto a materna quanto a estrangeira.

Pode, no entanto, ocorrer a aquisição simultânea de mais de uma língua, caso do bilinguismo. É o que ocorre, por exemplo, em regiões com imigrantes ou em zonas que passaram por dominação política e o país colonizador impõe uma língua oficial enquanto a língua (ou mais de uma) nativa, é preservada pelos habitantes: não é a língua aprendida na escola, mas é a língua falada nas casas, nas ruas. É possível ainda que aconteça a aquisição de uma língua estrangeira, quando o sujeito se encontra em um contexto semelhante ao de uma criança quando aprende a LM.

Enquanto a aquisição da LM dá-se de forma natural, por contato com outros falantes (os pais, irmãos, vizinhos, etc.), pode-se adquirir a língua estrangeira de forma sistemática e com auxílio de professores, nativos ou não desse idioma. Se o aprendizado da língua alvo ocorrer fora da comunidade nativa desse idioma, diz-se que se trata de aprendizagem de língua estrangeira (LE). Quando ocorre na comunidade, trata-se de aprendizagem de segunda língua (L2). Segundo Couto (2007, p. 411):

[...] É preciso esclarecer [...] que há dois tipos de aprendizagem de L2. O primeiro é o que se dá na escola, em que a aprendizagem é altamente artificial, monitorada. O segundo se dá em situações normais de convivência do indivíduo com falantes de uma língua diferente da sua. É a aprendizagem que se dá na “rua”. Para o conhecimento do mecanismo e funcionamento da linguagem humana, essa situação é mais interessante do que a aprendizagem feita na escola.

Neste trabalho, abordaremos o ensino/aprendizagem do português como segunda língua (PL2), já que o curso está situado no Brasil, país que tem o português como língua oficial.

A fonologia da LM dos alunos estrangeiros também pode gerar alguns equívocos na produção textual de PL2. “No entanto, não só as respectivas LM dos aprendentes parecem interferir, por vezes negativamente, na escrita. Também a oralidade, quer a dos falantes nativos do português, quer ainda a dos próprios aprendentes pode servir de modelo a uma grafia de base fonética.” (PINTO, 2011, p. 51-52). Desse modo, características peculiares da fala podem ser levadas para a escrita.

Mas além de assimilar as questões estruturais da LE, o aluno deve estar apto a adquirir competência comunicativa. Competência Comunicativa, CC, é, conforme o Glossário de Linguística Aplicada, a “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (materna, segunda ou estrangeira)”. De acordo com Canale e Swain (1980), os quatro componentes da CC são: Competência Gramatical - domínio da gramática da língua, ou seja, do seu léxico, sintaxe, morfologia e semântica; Competência Sociolinguística - compreensão do contexto social no qual a língua é usada; Competência Discursiva – produção de textos com coesão e coerência; e a Competência Estratégica – uso de estratégias para compensar falhas na comunicação. Três dos quatro componentes da CC (competências sociolinguística, discursiva e estratégica) são mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, demonstrando sua importância na prática de ensino de uma língua estrangeira, já que se trata de um documento de caráter oficial, recomendado pelo Ministério da Educação.

Aplicar o conceito de CC no ensino de LE/L2 consiste em torná-lo contextualizado, através de metodologias que reproduzam situações reais de conversação, possibilitando que o aluno tenha mais autonomia comunicativa na língua alvo.

As diferentes motivações que levam o indivíduo a procurar um curso de LE/L2 também podem influenciar no seu aprendizado. De acordo com Tragant e Muñoz, (2000) há quatro tipos de motivação:

- Instrumental - associada a interesses pragmáticos, especialmente a trabalho;
- Integradora - associada a interesses socioculturais para a comunidade alvo;
- Extrínseca - associada a fontes externas de motivação;
- Intrínseca - associada a interesse interno ou pessoal, relacionado à afinidade.

Dessa forma, dependendo da motivação, o sujeito pode desenvolver maior ou menor habilidade durante o curso. Por exemplo, um sujeito que busca aprender o idioma para obter ascensão salarial, motivação pragmática, pode se interessar mais na leitura e escrita, enquanto um que busca se comunicar com pessoas nativas dessa língua, motivação integradora, pode se interessar mais pela conversação.

Aprender uma LE, ou seja, a língua do outro, não se limita a questões linguísticas. Ao aceitar essa nova língua, o indivíduo aceitará também a cultura do povo falante do idioma. É, portanto, um processo de enriquecimento sociocultural no qual o aprendiz não só terá contato com a língua, mas também com os modos de viver de uma outra cultura. Como afirma o professor Décio Cruz (2006, p. 34):

Realmente, aprender uma língua estrangeira implica mudança mediante transformação: primeiro, mudança de atitude para aceitar a língua e a cultura alvo do jeito que elas são e não do jeito que gostaríamos que elas fossem, ou seja, iguais às nossas; segundo, essa aceitação implica uma nova abertura para novas formas de dizer a vida e perceber o mundo, formas essas que se expressam linguisticamente, através das peculiaridades gramaticais e lexicais, e culturalmente através dos modos de comportamento, hábitos, ritos, adequações sociais, etc.

Indivíduos que buscam o aprendizado formal de uma LE, obtêm maior sucesso quando realizam o estudo onde a língua alvo é a língua oficial. Deste modo, além do

contato em sala de aula, o aluno estará inserido na comunidade de fala do idioma e terá o seu contato linguístico amplificado socialmente, já que para viver nesse local ele deverá dominar a língua. Sendo assim, se a língua estrangeira em questão for o português, o estudante poderá fazer um estudo em um dos países que têm o português como língua oficial.

São nações que têm o português como língua oficial: Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. No entanto, como lembra Bagno (2011, p. 210), “a condição de língua materna hegemônica, além de língua oficial do Estado, só existe no português brasileiro e no português europeu.” A língua portuguesa é, de acordo com dados da Ethnologue¹, a sexta mais falada no mundo, com 203 milhões de falantes e destes, 187 milhões são falantes da variedade brasileira do português.

Além de estar em destaque em número de habitantes em relação aos demais países lusófonos, o Brasil é também o que está em melhor situação econômica e de maior representatividade no mercado internacional. Pensar em língua é também pensar em política, e não poderia ser de outra forma com o português como língua estrangeira. O fator econômico faz com que, na atual conjuntura, a variante brasileira do português seja hoje mais procurada que a de Portugal.

3. Metodologia

A AC considera que os erros na língua estrangeira são exclusivamente causados pela transferência de fatores linguísticos da língua materna para a língua alvo. Por transferência, entende-se como “um processo que consiste na presença, em determinado sistema linguístico, de unidades ou de modos de organização

¹ Ethnologue: Languages of the World é uma publicação impressa e em endereço eletrônico do SIL International, organização sem fins lucrativos que estuda e fornece dados estatísticos, através do Ethnologue, sobre as línguas vivas conhecidas do mundo. O SIL International tem estatuto consultivo especial junto ao Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

pertencentes a um outro sistema” (FROSI, 1997, p.40). Essa transferência pode ser positiva ou negativa, conforme explica Muriel Saville-Troike (2006, p.35):

The transfer is called positive (or facilitating) when the same structure is appropriate in both languages, as in the transfer of a Spanish plural morpheme –s on nouns to English (e.g. *lenguajes* to *languages*). The transfer is called negative (or interference) when the L1 structure is used inappropriately in the L2, as in the additional transfer of Spanish plural –s to a modifier in number agreement with the noun: e.g. *lenguajes modernas* to *Moderns Languages* (a translation which was printed at the top of a letter that I received from South America), or *greens beans* (for ‘green beans,’ which I saw posted as a vegetable option in a US cafeteria near the Mexican border).

Dessa forma, a AC utilizava um modelo estrutural no qual fazia inferências de quais erros seriam mais frequentes, a partir das diferenças entre as duas línguas, e como o professor poderia auxiliar seus alunos para evitá-los. Os erros eram vistos apenas como “defeitos” no processo de aprendizagem e não havia nenhuma análise individual. A Análise de erros, AE, identifica e descreve os erros e busca os fatores linguísticos e extralinguísticos que os influenciam, sendo, portanto, mais completa que a AC.

O conceito de interlíngua, língua entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo, surgiu nos finais da década de 1960 e considera os erros como tentativa de acertos dos aprendizes e como elemento integrante do processo de aprendizagem, e não como imperfeições oriundas da LM que precisam ser evitadas, como a AC considera. A interlíngua é estudada pela Análise de erros, como uma das causas do erro.

As diferenças estruturais entre as línguas não impossibilitam o aprendizado da LE, mas por elas existirem, o professor da língua alvo deverá ficar atento com as principais dificuldades dos seus alunos no processo de escrita. Um exemplo dessas diferenças é o citado por Bagno (2011, p. 469): “Em inglês, nada distingue *you* singular de *you* plural; também não sabemos o gênero do pronome plural *they* que pode ser masculino (*He sings/they sing*), feminino (*she sings, they sing*) ou neutro (*it sings/they*

sing)". Enquanto em português os pronomes pessoais em si já têm as informações de pessoa e número e, no caso dos pronomes pessoais da terceira pessoa, a marca de gênero. Por questões como essa, falhas de escrita podem ocorrer em textos escritos por alunos nativos do inglês durante o processo de aprendizagem de PL2.

Dois foram os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa: eles residirem em Salvador e estarem matriculados em curso formal de português como língua estrangeira, oferecido pela Universidade Federal da Bahia, no *campus* de Ondina.

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa foram os seguintes:

1. Observação de aulas;
2. Aplicação de entrevistas semiestruturadas ou temáticas (uso de gravador e bloco de anotações) para coleta de dados sobre os alunos investigados;
3. Coleta de dados sobre o contexto da pesquisa: o curso de Português para estrangeiros da Universidade Federal da Bahia;
4. Coleta de textos produzidos pelos alunos e levantamento de falhas de escrita;
5. Descrição do contexto da pesquisa, dos sujeitos e dos dados de escrita;
6. Análise dos erros presentes nos textos escritos, com base nos sujeitos e no campo conceitual da pesquisa;
7. Elaboração de monografia.

O curso de português como língua estrangeira da UFBA é gerenciado pelo Núcleo Permanente de Extensão em Letras, NUPEL, do Instituto de Letras da UFBA, ILUFBA, criado em agosto de 2012. O NUPEL oferece à comunidade cursos de línguas de qualidade e a preços acessíveis, tornando-se um centro de formação e pesquisa para os alunos de Letras da UFBA. Por sua natureza puramente acadêmica, os cursos do NUPEL são ministrados por alunos de graduação e de pós-graduação em Letras, selecionados e acompanhados cuidadosamente por professores-orientadores do ILUFBA.

Além do curso de língua portuguesa para estrangeiros, são oferecidos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, além das línguas clássicas, grego (bíblico) e latim (clássico e jurídico), LIBRAS e produção de textos em língua portuguesa. A idade mínima para ingresso nos cursos do NUPEL é 15 anos. Os cursos são oferecidos no *campus* de Ondina (ILUFBA e PAF III), no horário noturno, de segunda a sexta, e aos sábados, nos turnos matutino e vespertino.

Os erros identificados nos textos dos sujeitos foram categorizados em:

- Ortografia
- Concordância nominal (gênero e número)
- Concordância verbal (pessoa e número)
- Estrutura frasal (ordem, omissão de elementos, troca de funções)
- Interlíngua
- Regência (verbal e nominal)

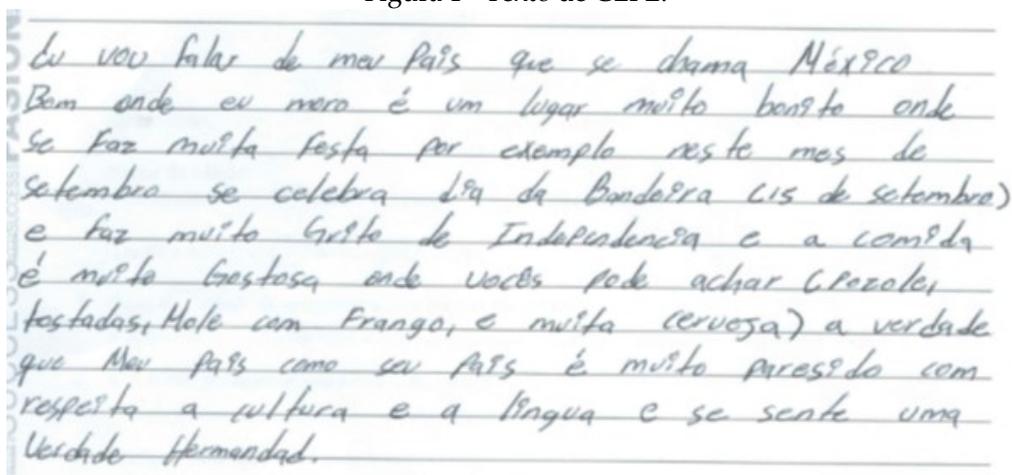
Desse modo, foram selecionados os erros relacionados à escrita incorreta de palavras em português ou uso de palavras inexistentes nessa língua; à não concordância em gênero, número e pessoa entre termos de uma mesma frase; ao não uso de preposições em termos onde são exigidos; à ordem e omissão de elementos da estrutura frasal, deixando frases soltas, sem conexões; e ao uso de características linguísticas tanto na L1 quanto da L2. Em seguida, os dados foram organizados em tabelas individuais e quantificados. Na análise dos textos, nem todos os erros foram descritos, sendo dados alguns exemplos seguidos de explicações para a sua ocorrência.

Com base nas respostas obtidas na entrevista, segue o perfil dos sujeitos, seus textos e apresentação das suas falhas de escrita, separados em grupos de acordo com sua L1:

- L1: espanhol
- CEFL:

Mexicano, sexo masculino, faixa etária 2. Cursou até o ensino médio. Esta é a primeira vez que estuda PL2 e resolveu aprender PL2 por motivo profissional, pois, segundo ele, no México há muitos trabalhos para quem fala português. Diz-se motivado, acha boa sua relação com os colegas, gosta da troca de cultura. Fora da sala de aula, escreve em português na rede social *Facebook*, pois tem amigos brasileiros que o corrigem, o que considera como positivo, uma vez que acredita ser um complemento daquilo que ele aprende na sala de aula.

Figura 1 - Texto de CEFL.



Fonte: Dados da pesquisa⁶.

No seu texto, CEFL utilizou a palavra “verdade” onde deveria ser “verdadeiro” (usa o substantivo pelo adjetivo). Em “pode” ocorreu não aplicação da regra de concordância verbal, em contexto de baixa saliência fônica. Em “paresido”, o sujeito apresenta erro de ortografia, já que utilizou a letra s no meio de palavra para representar graficamente o fonema /s/ em contexto intervocálico que não prevê essa relação.

- LD:

⁶ Documentos coletados em pesquisa de campo. Todas as imagens desta seção são do banco de dados da pesquisa que compõem o *corpus* constituído por materiais de aula dos alunos observados.

É natural da Colômbia, sexo masculino, faixa etária 3, cursou até o ensino médio e fez outros cursos de curta duração. Nunca estudou outro idioma, é a primeira vez que o sujeito estuda PB, diz-se motivado. Não tem contato com os colegas da sala de aula fora dos horários do curso. Não utiliza e não considera as redes sociais como ferramenta para praticar o português.

Figura 2 – Texto de LD.

Hola eu sou o Lbardo David eu venho da Colômbia
 Estou ha quase 3 anos no Brasil, eu casei com uma Brasileira.
 Colômbia é linda, a gente é muito carinhosa, muito alegre
 e solidária. As paisagens são belos, tem muitos montanhas
 muito verde. Eu Amo Colômbia. Lá está minha família, meus amigos
 mais eu gosto de morar no Brasil; Eu sou apaixonado pelo Brasil.
 Eu amo minha esposa; Eu conheci ela numa viagem que eu fiz pelo
 Amazonas e pelo nordeste. Ela morava em São Luis - Maranhão;
 A ilha do amor, terra do tambor de crioula e Bumba meu.
 Ah a gente se conheceu e ficamos apaixonados: "Amor a primeira vista"
 isso faz 4 anos, Ela foi lá na Colômbia a gente viaja pelo Caribe:
 Cartagena é magosa e abençoada, romantica e ideal pra casais
 apaixonados o eu wa de mel. (Risos). Juntos já tivemos umas
 4 'luas de mel'. fomos no Recife; Olinda em carnaval e super
 interessante os blocos tocando frevo, os Maracatus.
 Nós moramos no Salvador a cultura aqui é muito rica tem a
 Capoeira, Acarajé. E tem os Orishas que falam do sincretismo religioso
 da Budia. E super interessante o movimento 'Afro' e adoro estudar
 na UFBA, rodeado de jovens falando alegremente assim com esse
 entusiasmo pela vida pelo mundo, pelas ideias.
 O Brasil é lindo mais a Colômbia é mas linda (KKKKKK).
 Tá Bom eu vou deixando por aqui, daqui a pouco eu vou virar Brasileiro.
 Meu primer Alho vai ser Baiano. (Risos). Eu Amo o Brasil, Brijos.

Fonte: Dados da pesquisa.

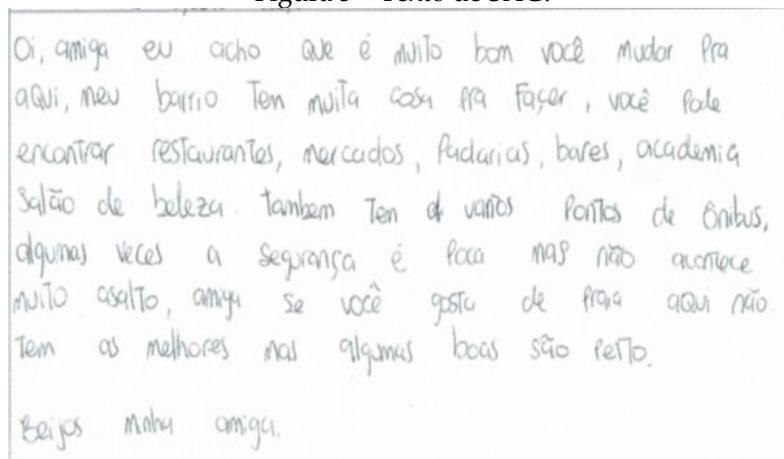
A principal característica no texto é a forte presença de marcas da língua nativa do sujeito, o espanhol. Em *paissagens*, LD utilizou o dígrafo ss para representar a forma com a qual ele reproduz a palavra, com a fricativa alveolar desvozeada [s]. Mais uma vez, um caso em que a produção fonética (uso da fricativa alveolar desvozeada no lugar da vozeada, inexistente no espanhol) influenciou na escrita do estrangeiro. Há ditongação

em *teim* e monotongação em *viajo*, por influência da oralidade. O sujeito faz trocas de alguns elementos de ligação ou os omite (“eu [me] casei”; “moramos no Salvador”).

- SAG:

Mora há um mês em Salvador com brasileiros e comunicam-se apenas em português. Ela acredita que isso a ajuda a aprender a língua mais que quando está em sala de aula. SAG gosta de falar diferentes línguas e aprender outras culturas, - ela fala inglês - e é a primeira vez que mora fora da Colômbia, seu país natal, e embora não tenha determinado o tempo que passará na capital baiana, ela diz que precisa trabalhar para continuar e por isso necessita ter um maior domínio do PB. Diz-se motivada, pois está conhecendo outras pessoas, e não objetiva apenas falar bem, ela quer escrever e ler em português. Lê livros em língua portuguesa, usa o corretor automático do celular para escrever em português pelo Facebook e o Whatsapp com os brasileiros que moram com ela.

Figura 3 – Texto de SAG.



Oi, amiga eu acho que é muito bom você mudar pra aqui, meu bairro tem muita coisa pra fazer, você pode encontrar restaurantes, mercados, padarias, bares, academia Salão de beleza. Também tem de vários pontos de ônibus, algumas vezes a segurança é baixa mas não acontece muito assalto, amiga se você gosta de praia aqui não tem as melhores mas algumas boas são perto.
Beijos minha amiga.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto de SAG há forte presença da chamada interlíngua, língua entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo. Há interlíngua também no texto falado de SAG, identificado durante a entrevista e nas suas participações na sala de aula. Como exemplo, foi verificado que SAG reproduz com grande frequência

a fricativa alveolar desvozeada [s] em palavras em português nas quais deveria produzir a vozeada [z]. Sabemos que em português temos tanto a fricativa alveolar desvozeada quanto a vozeada, enquanto em espanhol há apenas a fricativa desvozeada, o que explica a dificuldade de SAG em perceber a diferença sonora e reproduzi-la corretamente. Essa realização fonética, um dos aspectos que diferem o português do espanhol, foi transferida para a escrita através da palavra *façer*, que ocorreu, primeiramente, pelo fenômeno da interlíngua (ela reproduz [fa'ser] e não [fa'zer]), e depois por desconhecimento das regras ortográficas do português – não uso de cedilha antes da vogal e – gerando a forma *façer*. Como há uma regra para o uso da cedilha, é possível ensiná-la sistematicamente para que o aluno perceba a relação entre a posição do fone e a letra que o representa. Contudo, é um erro compreensível já que esta é a primeira vez que SAG vem ao Brasil e está há apenas um mês no curso de PL2. Em “pra” ocorreu influência da oralidade, ainda presente na escrita, e porque em textos escritos informais já se encontra a forma contraída “pra”.

- L1: italiano
- LV:

Italiano, da faixa etária 1, sexo masculino. É a 1ª vez que estuda PL2 e tem menos de um mês no curso. Decidiu estudar PL2 porque a mãe é brasileira e eles vêm ao Brasil nas férias (essa é a oitava vez no país) e quer aprimorar o seu domínio do idioma. Em sua casa, na Itália, ele não fala em PB com a mãe, só fala quando está no Brasil e pratica com a família materna. Não tem necessidade de escrever fora da sala de aula, e disse que até a prova de nivelamento que fez para entrar no curso nunca tinha escrito tanto em PB. Nunca usou as redes sociais para estabelecer contato em PB. Não fala outro idioma além do italiano.

Figura 4 – Texto de LV.

De: WUCA
Para: EYSTEIN
Assunto: RE: Vou me mudar
Data: 01 de setembro de 2017

OI EYSTEIN, AQUI ESTÁ TODO BEM. EU GOSTEI DESSA NOTÍCIA MAS RECOMENDO
 VOCÊ DE SE MUDAR PARA FEDERAÇÃO SÓ SE VOCÊ SOPORTAR ENGARRAFAMENTOS,
 OS PREÇOS DO ALUGUEL BASTANTE ALTOS E AS VEZES BUBALHOS, MAS ESSES SÃO
 OS NORMAIS PROBLEMAS COM O URAE PRATO DO CENTRO DA CIDADE. ESSE É UM
 BAIRRO BASTANTE TRANQUILO MAS COMO EM TODA A CIDADE TEM QUE ~~SE~~ FICAR
 ATENÇÃO COM ROBOS E CRIMINAIS.
 AQUI ESTAMOS PRATO DO CENTRO, É POSSIVEL ATÉ CHEGAR NA FONTE NOVA
 ANDANDO, DE CARRO EM POCO TEMPO VOCÊ CHEGA NA BARRA OU NO CENTRO
 HISTÓRICO E DOS ÔNIBUS PASSAM POR AQUI
 TEM TODAS AS LOJAS NECESSARIAS PRA ^{NECESSARIE} NÃO FICAR MUITO LONGE MAS CUIDAR
 COTIDIANAS.
 ESPERO QUE VOCÊ TENHA ACHADO ESSE UM BOM BAIRRO.
 BRASOS, WUCA.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto de LV, encontramos maior ocorrência de erros de uso ortográfico. Há duas situações de monotongação de ditongos crescentes (roubos > robos; pouco > poco), que pode ser explicado pela influência da oralidade (dialeto de Salvador). Houve troca entre letras concorrentes (longe > lonje). Esse caso, segundo Lemle (2003, p. 23), “[...] é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes”. É um erro comum também entre os alfabetizados em português como primeira língua, pois como não há regras, já que a relação entre som e letra é arbitrária, só a exposição à palavra e a sua memorização ao se ler e escrever que vai fazer com que o aluno aprenda. Na escrita de “passan” o sujeito utilizou a letra n para marcar a nasalidade no final da palavra, embora exista uma regra que estabelece a letra ‘m’ em finais de palavra. Na palavra “fiquar” LV não seguiu a regra que determina a letra ‘c’ para o som /k/ diante de a, o e u.

- LS:

Sexo masculino, faixa etária 3, italiano. LS estudou, informalmente, sem curso, PLE na Itália, pois fazia capoeira e o mestre era brasileiro. Diz-se apaixonado pela cultura brasileira e tem vontade de se inscrever como aluno especial em alguma faculdade, pois é sociólogo e quer fazer pesquisas nessa área. Já está lendo Darcy Ribeiro em português. Ele quer, sobretudo, melhorar sua capacidade de escrita, pois considera fácil falar o PB.

Conhece e está se preparando para o CELPE/BRAS. Ele gosta muito de estudar e aprender línguas e por isso está motivado e gostando muito do curso. Ele é do sul da Itália e explicou que devido à colonização espanhola, tem palavras bem parecidas com as do português. Está há menos de um mês na turma de PL2 e está gostando muito do trabalho do professor. Antes do início das aulas, imaginou que o curso seria mais voltado para a gramática, estudo de verbos, mas depois percebeu que é mais voltado para discussões orais. Considera essa abordagem interessante e diz que o aluno tem que ser curioso, tem que praticar em casa, tem que treinar por conta própria. Ele diz que não escreve, mas passa muito tempo escutando músicas, ouve rádio local gosta d' O Rappa e de Gabriel O Pensador, por ser rap, um ritmo rápido, forçando-o a prestar bastante atenção para aprender a letra. Gosta também de MPB, mas são mais fáceis de aprender e não falam da realidade, segundo o próprio. Usa o corretor automático do smartphone para escrever em PB no Facebook e no Whatsapp. Gosta dessa ferramenta porque permite que a pessoa veja a palavra correta. Ele tem muitos amigos brasileiros, esta é a 4ª vez que ele vem ao Brasil.

Figura 5 – Texto de LS.

OLÁ EU SOU L. S. E GOSTARIA ME PRESENTAR.
 SOU UM ITALIANO QUE ESTÁ TENTANDO ME MORAR AQUI EM SALVADOR DE
 BRASIL. E POR ISSO ESTOU ESTUDANDO A LINGUA PORTUGUESA. EU TENHO
 35 ANOS E ESTUDI EM ROMA ITALIA ATÉ ~~MEU~~ A MINHA FORMAÇÃO
 EM CIÊNCIAS SOCIAIS. ~~PARA~~ ~~COMO~~ ~~ENFIM~~ ~~DE~~ ~~ADOLESCÊNCIA~~
 ADORO A NATUREZA E TODOS AS ~~PRÁTICA~~ ESPORTIVA FEITA AO
 AR LÍBRE. GOSTO MUITO DO SURF E TENHO DE FICAR NA ACQUA
 MAS TEMPO POSSÍVEL. FAÇO TAMBÉM CAPOEIRA ATÉ ~~AS~~ QUINZE ANO
 MUITO SE AGORA FAZ UM KÉSE QUE NÃO ~~TEM~~ TREINANDO.
 NÃO GOSTO MUITO ME FICAR EM CASA E POR ISSO NÃO OLHO MUITO
 NA TELEVISÃO, GOSTO SÓ DOS NOTICÁRIO PARA ESTAR INFORMADO.
 ADORO O BRASIL COM TODAS A MISTURA MULTICULTURAL QUE
 TEM, UM EXEMPLO PARA O MUNDO INTEIRO

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto do sujeito LS, encontramos muitas marcas da interlíngua, como em *acqua* e *mondo* (água e mundo em italiano). Nos dois momentos em que utilizou o verbo tentar, LS empregou a preposição *de*, sendo que a regência desse verbo exige complemento sem preposição. O verbo tentar em italiano, *cercare*, é sempre seguido por *di*, e no momento da escrita para o português, LS manteve essa regência. Em

esemplo, ocorreu troca entre letras concorrentes. Há ainda o uso de *mas* onde deveria estar escrito o advérbio *mais*. O linguista Marcos Bagno (2011, p. 396) assim explica a hesitação, muito comum entre os nativos do PB, na escrita do *mas/mais*: “Como na grande maioria das variedades do PB é comum a inserção de uma semivogal [I] depois da vogal tônica final quando precedida de [s], se tornam idênticas as pronúncias de *paz/pais*, *pôs/pois*, *mas/mais*, gerando a hesitação mencionada”.

- L1: francês
- MM:

É do sexo masculino, natural da França, faixa etária II. Além do francês, é falante do inglês. Possui doutorado e está há mais de um ano em Salvador como professor na área de Matemática na UFBA. O sujeito afirma que não tem dificuldades com a escrita. Diz escrever textos acadêmicos sem dificuldades usando como artifício os termos técnicos que, segundo observou, sempre se repetem, tanto nos livros quanto nos textos de colegas brasileiros. Contudo, como ele leciona para turma de brasileiros, sente que precisa aprimorar o português falado, pois percebe que é pouco compreendido. Se, segundo MM, os brasileiros também falassem inglês, ele não teria tanta dificuldade.

Figura 6 – Texto de MM.

A minha chegada ao Brasil foi engraçada: eu não sabia nada do país, e em particular, eu não sabia nada sobre Salvador. O meu nível de português era perto do zero absoluto e não tinha consciência do nível inacreditável da umidade, que, na verdade, ainda ^{hoje} me incomoda (quase dois anos depois).

A França é um país ~~mas~~ maravilhoso onde infelizmente não tem trabalho (que pena...). Para mim, a maior diferença é o clima: trópico no Brasil, e "agradável" na Europa. Na França, eu não transpiro o tempo todo, e não preciso trocar de camisa duas vezes (ou mais!) ~~a cada dia.~~ todos os dias.

Fonte: Dados da pesquisa.

O erro em *conciência* foi por influência da fala, escreveu como *escuta*. Em *vesez* ocorreu erro de ortografia. Faz parte dos “erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). Esses erros são muito comuns na escrita das sibilantes /s, z, ʃ, ʒ/, tanto em textos de nativos quanto de estrangeiros aprendentes de PB. A sibilante /s/ pode ser representada graficamente com ç, ce, ci, s, sc, sç, ss, x, xc, xs.

- L1: inglês
- SG:

Fez um curso na Inglaterra por um ano de língua portuguesa, mas percebe que aprendeu mais depois que chegou aqui. Começou no curso da UFBA no nível básico e agora está no avançado. É do sexo feminino, faixa etária 3, inglesa e possui graduação.

Figura 7 – Texto de SG.

Depois 13 anos em Londres
e quis a mudança na minha vida,
Assim resolvi mudar pra Salvador,
Bahia Brasil. Eu descobri sobre o
curso de português (para estrangeiros)
na UFBA ~~em~~ pelo um amigo.
~~Assim~~ Tive um amigo de Salvador
(quem agora mora pra do País) ~~Assim~~
Quando eu cheguei ele me apresentou
aos ^{seus} amigos etc. No início eu
não falava português, sabia nada
da cultura ~~na~~ em Salvador então,
foi uma ~~a~~ long viagem cheia
de aventuras e descobrimentos.
Tive 4 anos depois aprendi muita
coisa e fico super feliz por
ter ~~feito~~ ^{feito} essa mudança
radical na minha vida.

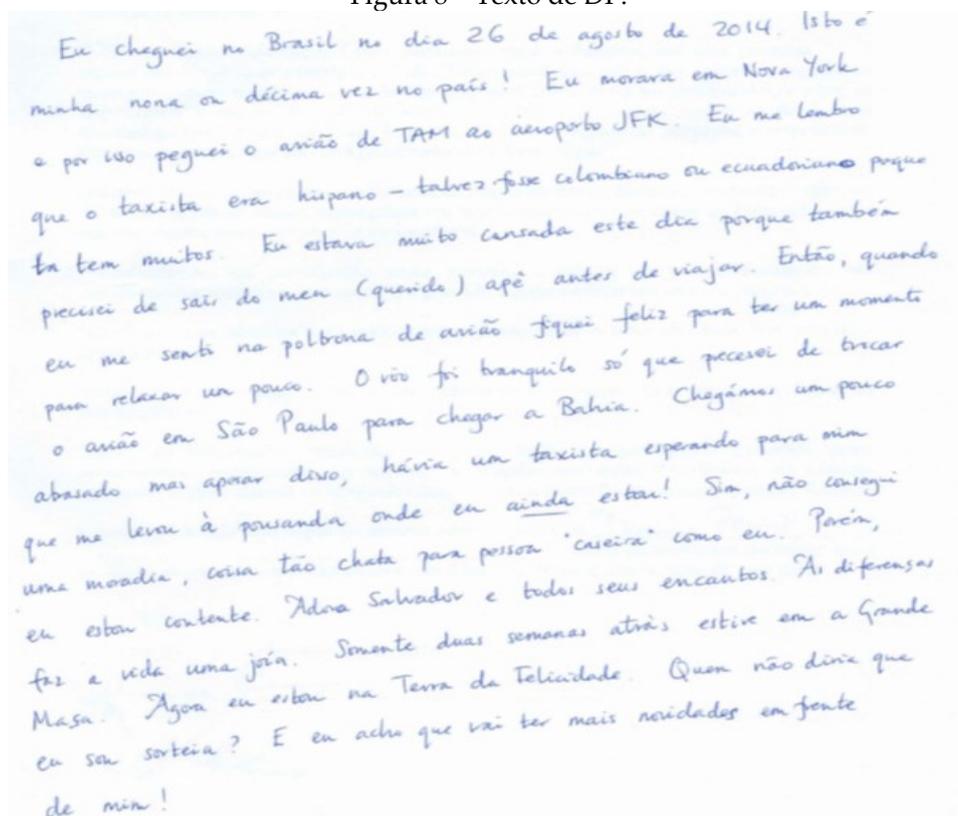
Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de SG estar há mais de 6 meses fazendo o curso de PL2 na UFBA e já ter estudado formalmente PB antes de vir ao Brasil, o seu texto apresenta muitas falhas. Seu texto contém marcas de interlíngua (portuguese, long) mostrando pouca prática de escrita e supressões ou uso incorreto de elementos de estrutura frasal.

- DP:

É do sexo feminino, faz parte da faixa etária 3, natural das Bahamas, tem o inglês como língua materna e compreende um pouco de francês e espanhol. DP já estudou PLE em 2011, por 10 meses em Nova York, mas seu primeiro contato com a língua portuguesa foi em 1999, quando esteve no Brasil de férias e teve aulas por três semanas em um curso em Salvador. Considera que foi em 2011 seu melhor desempenho. Em Nova York, o professor era brasileiro, mas as aulas eram como “passatempo” e acredita que estar no Brasil, onde todos falam o PB é mais fácil para aprender. Tem mestrado em Comunicações Estatísticas e trabalha na Organização das Nações Unidas. Está muito motivada, mas considera a aula difícil porque é envergonhada e tem medo de falar na rua, que a reconheçam como estrangeira, e não está contente com seu nível de PB. Tem pouco tempo no curso, mas gostou muito do curso anterior porque os colegas eram gentis e estavam motivados. Tem apenas uma colega brasileira no trabalho com quem pratica PB.

Figura 8 – Texto de DP.



Eu cheguei no Brasil no dia 26 de agosto de 2014. Isto é minha nona ou décima vez no país! Eu morava em Nova York e por isso peguei o avião de TAM ao aeroporto JFK. Eu me lembro que o taxista era hispano - talvez fosse colombiano ou equatoriano porque há tem muitos. Eu estava muito cansada este dia porque também precisei de sair do meu (quarto) apê antes de viajar. Então, quando eu me senti na poltrona de avião fiquei feliz para ter um momento para relaxar um pouco. O voo foi tranquilo só que precisei de trocar o avião em São Paulo para chegar a Bahia. Chegamos um pouco atrasado mas apesar disso, havia um taxista esperando para mim que me levou à pensão onde eu ainda estou! Sim, não consigo uma moada, coisa tão chata para pessoa "caseira" como eu. Porém, eu estou contente. Adora Salvador e todos seus encantos. As diferenças faz a vida uma jóia. Somente duas semanas atrás estive em a Grande Masa. Agora eu estou na Terra da Felicidade. Quem não diria que eu sou sorteia? E eu acho que vai ter mais novidades em frente de mim!

Fonte: Dados da pesquisa.

Há trocas de elementos de estrutura frasal e alguns erros relacionados à hipercorreção, como em *precesei*: há palavras no português com fonema /i/ escrito com e em posição átona, numa relação arbitrária. Ela estendeu para este verbo a regra quando não se aplica.

Em *Precisei de + verbo* ocorreu influência da estrutura sintática do inglês devido ao uso de preposição quando na língua portuguesa o complemento do verbo precisar é um verbo no infinitivo.

A falha em *ecuatoriano* faz parte dos erros decorrentes da interlíngua, já que a escrita está próxima da utilizada na língua materna de DP: *Ecuadorean*.

O não emprego do plural no verbo fazer (“as diferenças faz”) é um exemplo de erro por não uso das regras de concordância verbal. Neste caso, o verbo fazer na terceira pessoa do plural diferencia-se do singular apenas por uma sílaba extra: -em (vogal nasal final átona). Essa pequena saliência fônica faz com que a flexão ocorra com menos frequência que nos verbos com saliência fônica mais perceptível, conforme o quadro de Scherre e Naro (2010).

- BJ:

É americano, faixa etária 2, possui graduação e está há menos de um mês estudando PL2 na UFBA. Além do inglês, é fluente em espanhol. Estudou PB há 5 ou 6 anos no seu curso de bacharelado nos Estados Unidos da América, em uma disciplina de PB para falantes de espanhol. Fez essa escolha, pois achava que poderia ajudá-lo na disciplina de História latino-americana. Depois estudou no Rio de Janeiro por 3 meses. Ficará no Brasil até dezembro para aprender PB e realizar pesquisas sobre a política de drogas. Recebe uma bolsa do seu governo e quando voltar precisará trabalhar para o governo por pelo menos 1 ano em um campo que estuda eventos contemporâneos do Brasil, e por isso acha que precisa melhorar o PB. Nas redes sociais, ele escreve um pouco em português com o auxílio do corretor automático do celular, e acredita que isso facilita, contudo, ele também pensa que isso atrapalha o seu processo de

aprendizado porque a pessoa não faz o mesmo esforço se não estivesse usando essa ferramenta. Sobre já saber falar espanhol, ele acha que ajuda, embora possa gerar algumas confusões.

Figura 9 – Texto de BJ.

Cheguei aqui no Brasil em Fevereiro. Parti de ~~Chicago~~ Chicago no inverno, fazia -7 graus em Chicago, e 40 graus no Rio. Vesti num casaco de couro e tirei imediatamente no aeroporto do Rio. Não falava nada de português minhas primeiras semanas e por isso foi pouco difícil para achar um apartamento. Com muito sorte procurei quarto num apartamento onde a outra mourador falava ~~pp~~ espanhol. Isso facilitou ~~meu~~ meu tempo inicial muito, porque não podia registrar num curso de português até março, por causa de carnaval. Mas depois das demoras ~~na~~ iniciais tudo ficavam muito melhor e curtia minha vida carioca muito.

Fonte: Dados da pesquisa.

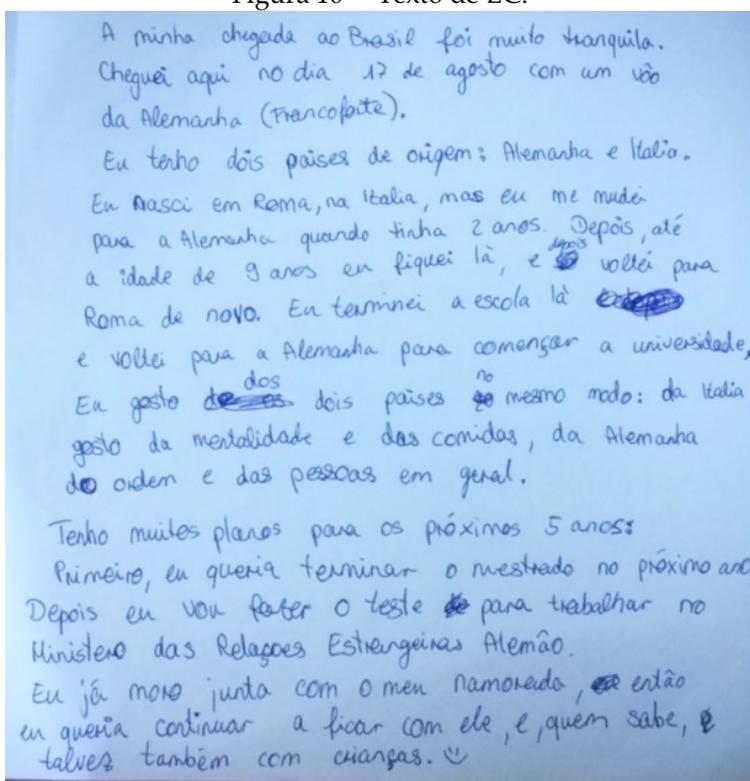
Apesar do pouco tempo no Brasil, o texto de BJ é bem elaborado, pois ele consegue descrever sua chegada ao país e contar as dificuldades que teve nos primeiros dias e apresenta poucos erros. Houve ocorrência de interlíngua quanto à estrutura frasal, na escolha da posição da palavra “muito”: “isso facilitou meu tempo inicial muito (...)” e também no uso da palavra “registrar” no lugar de matricular. Em inglês, língua materna do sujeito, o verbo *to register* tem o mesmo sentido de matricular. E duplicação da letra m no advérbio “imediatamente”, assim como o seu correspondente em inglês: *immediately*.

Ocorreu hipercorreção em “mourador” e “tudo ficavam.” No primeiro caso, aconteceu uma ditongação, pois como na fala do PB existe a monotongarão de [ow], que se realiza [o], BJ reverteu o processo escrevendo como se existisse o ditongo [ow] na palavra; em “tudo ficavam”, BJ usou o verbo no plural devido ao sentido de quantidade do pronome tudo, neutro em português. Há ainda supressão dos elementos de estrutura frasal, “nas” e “um”.

- L1: italiano/alemão (bilíngue)
- EC:

É filha de italiano com uma alemã, aprendeu a falar as duas línguas ao mesmo tempo. Nasceu na Itália, mas foi para a Alemanha com dois anos de idade. Iniciou os estudos na Alemanha, foi para a Itália aos nove anos e fez faculdade na Alemanha. Além da educação bilíngue na infância, é fluente em francês e inglês e sabe um pouco de espanhol e mandarim. EC é da faixa etária I, está cursando o mestrado, está há menos de um ano no Brasil e antes de vir estudou PB por dois anos e meio.

Figura 10 – Texto de EC.



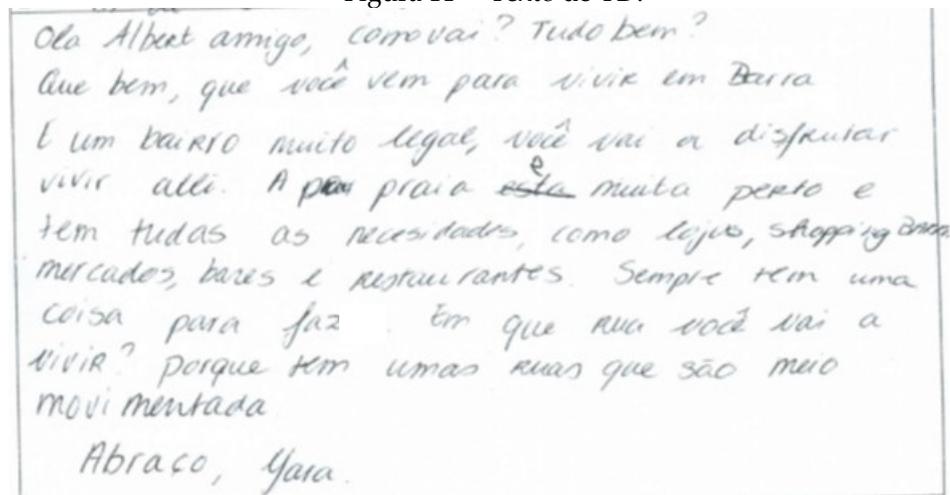
Fonte: Dados da pesquisa.

O texto de EC apresenta poucos erros. Há alguns equívocos quanto ao gênero das palavras, como em “meu namorada” e “moro junta”, em que trata o advérbio – impessoal - como se fosse adjetivo.

- L1: neerlandês
- YD:

É do sexo feminino, faixa etária 1, possui graduação e está há menos de um ano estudando PL2 no curso da UFBA. Nasceu em Campinas, mas foi com oito meses para a Holanda e não mais falou PB com os pais. Fez por três meses curso particular de PL2 em Campinas. Depois que esteve em Campinas, viajou para o Peru e para Bolívia e agora considera que faz uma mistura de PB com espanhol e espera poder melhorar sua fluência em português, já que pretende morar no Brasil e precisa encontrar um trabalho. Fora da sala de aula conversa muito com uma colega de turma colombiana. Perguntada se usa o português ou o espanhol para se comunicar com a colega, afirmou que fala em “portunhol”, pois pensa que está falando em português, mas na verdade está usando palavras em espanhol e quando escreve também tem essa sensação. Considera que o fato de já saber o espanhol facilita para ouvir músicas, ver televisão, ler, mas lhe causa algumas confusões. Não escreve fora da sala de aula e não usa o português com os amigos brasileiros nas redes sociais. Além do espanhol, YD fala inglês.

Figura 11 – Texto de YD.



Ola Albert amigo, como vai? Tudo bem?
Que bem, que você vem para viver em Barra.
É um bairro muito legal, você vai a disfrutar
viver allí. A praia ~~esta~~ ^é muito perto e
tem todas as necessidades, como lojas, shopping ~~area~~
mercado, bares e restaurantes. Sempre tem uma
coisa para fazer. Em que rua você vai a
viver? porque tem umas ruas que são muito
movimentada.
Abraço, Yara.

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a língua materna de YD não seja o espanhol, no seu texto há uma presença deste idioma (nas palavras “viver”, “disfrutar”, “necesidades”), como se na intenção de escrever em português, ela usasse o seu conhecimento prévio na língua espanhola para desenvolver seu texto.

- L1: norueguês
- EV:

É do sexo masculino, faixa etária 3, natural da Noruega. Além do norueguês, fala inglês. Possui graduação e antes do curso da UFBA, nunca teve um contato formal com o português, mas fala um pouco com a esposa que é brasileira. Ele já mora aqui no Brasil e se diz bem motivado. Devido ao seu trabalho, precisa se comunicar em português, já que nem todos os produtores de café, com quem ele irá trabalhar, falam inglês. Considera a aula difícil e acha a estrutura gramatical do português bem diferente, então é complicado para ele. Escreve em português pelo *Whatsapp* com os amigos brasileiros, acha difícil, mas os amigos têm paciência.

Figura 12 - Texto de EV.

Onze anos atrás eu encontrei uma menina linda em dentro
 meu café em Oslo, Noruega. Uma mês atrás ~~no~~ nós estamos
 morando e tres meses atrás ela mora no meu apartamento.
 Ela voltou para Brasil para concluir sua _____ (é uma curso
 de universidade embora a mestrado) de Letras na UFBA.
 Um ano ~~depois~~ depois ela faz ~~uma~~ eu retorna para Noruega.
 É um ano depois nós estamos casado. Nós mora no
 Noruega nove anos. Noruega tem inverno bastante frio.
 Não é bom para Brasileiros. Muito neve e muito gelo.
 Agora nós mora aqui e eu preciso aprender a língua
 Portuguesa, eu acho sua língua é muito difícil. Nessa vida
 nova aqui é bom para ela. É um oportunidade para
 reconectar com a família e todos seus amigos.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto, encontramos em *atraiz* ditongação e troca de letras concorrentes, influência da oralidade. O fone [s] em fim de palavra pode ser grafado por s ou z:

relação arbitrária entre letra e som; só com mais tempo de curso e exposição à escrita vai poder memorizar a grafia da palavra. Em “*nois mora*”, além do erro na escrita de *nois*, também por influência da oralidade, ocorre a não aplicação da regra de concordância verbal.

Na comunidade de fala na qual o sujeito está inserido, dialeto baiano, o /l/ final é vocalizado em /w/, que é o que ocorre, por exemplo, com a palavra *difícil*. Contudo, essa palavra no texto não foi grafada com a letra l no final e sim com o: *difício*. Neste caso, ocorreu hipercorreção: como muitas palavras terminadas em /w/ o fonema é representado graficamente pela letra o, o sujeito aplicou essa regra na palavra *difícil*.

4. Resultados

Neste momento, os erros de escrita dos alunos estrangeiros serão analisados para verificarmos quais inadequações linguísticas ocorrem com maior frequência e quais fatores as influenciam. Para isso, foi realizado um cálculo de média entre os sujeitos de cada LM, já que na pesquisa há um número desigual de participantes de mesma L1.

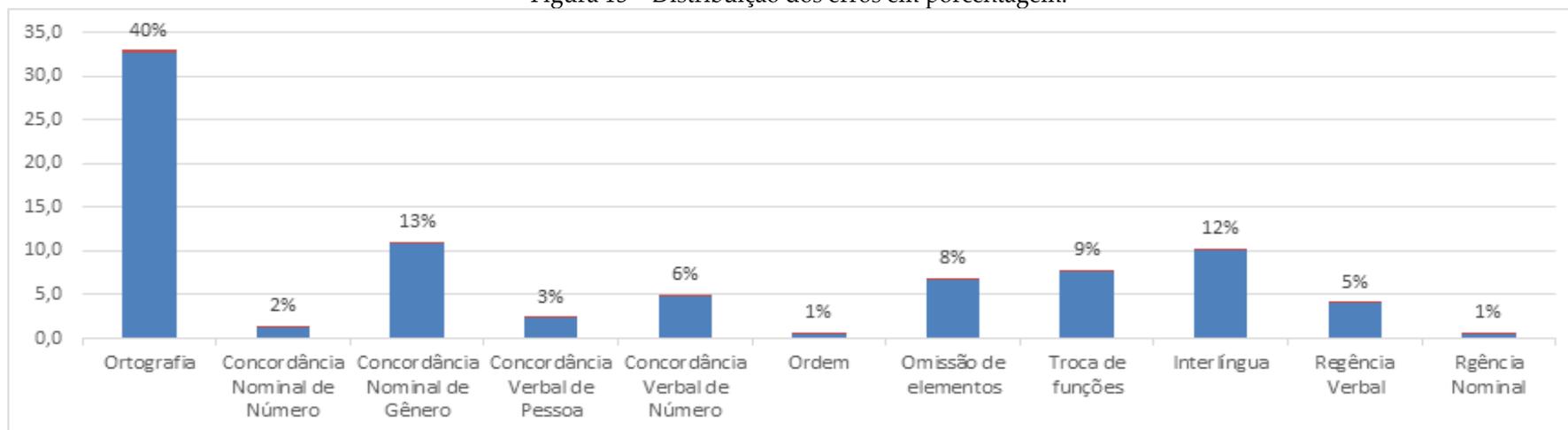
Seguem abaixo, quadro estatístico com a distribuição de erros, por média, encontradas nos textos dos sujeitos e ilustração com as porcentagens de erro:

Quadro 1 - Média de erros por LM.

ERROS	Língua Materna dos sujeitos							Total	
	Espanhol	Francês	Inglês	Italiano	Italiano-alemão	Neerlandês	Norueguês		
Ortografia	3	2	3,7	7	2	6	9	32,7	
Concordância Nominal	Número	0,3			1			1,3	
	Gênero			0,3	0,5	3	1	6	10,8
Concordância Verbal	Pessoa	0,3					2	2,3	
	Número	0,3		1	0,5		1	2	4,8
Estrutura frasal	Ordem				0,5			0,5	
	Omissão de elementos	0,3		1,3		1		4	6,7
	Troca de funções	1	1	3,7		1		1	7,7
Interlíngua		5,3		2,3	1,5	1		10,2	
Regência	Verbal	0,3		0,7	2		1	4,0	
	Nominal					0,5		0,5	
Total		11,0	3	13,0	13	8,5	9	24	81,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 13 – Distribuição dos erros em porcentagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstram o Quadro 1 e a Figura 13 o erro mais cometido entre os estudantes foi o de ortografia, com 40% de ocorrência. Em seguida, vem o erro por não aplicação das regras de concordância nominal de gênero, ocupando 13% dos casos de inadequação linguística, e logo abaixo, erros por interlíngua, com 12%. Pode-se observar também que o erro de ortografia foi o único presente em todos os grupos.

Ainda analisando fatores linguísticos que podem influenciar nos erros, temos o conhecimento de uma segunda língua. A fluência em uma segunda língua pode influenciar positiva ou negativamente no aprendizado de uma nova língua estrangeira. Além do conhecimento prévio na língua materna, esse sujeito que já domina ao menos uma língua estrangeira poderá transferir itens linguísticos dessa segunda língua para o português, como afirmam Lightbown e Spada (2006, p. 187):

First, we should recognize that knowledge of one or more languages can contribute positively to many aspects of second or foreign language learning. If the languages are relatively close cousins (for example, English and German, Spanish and French, English and Spanish), there is much that learners already 'know' — including the alphabet, cognate words, as well as some basic principles of syntax. On the other hand, the transfer of patterns from the native language is one of the major sources of errors in learner language. When errors are caused by learners' perception of some partial similarity between the first and second languages, they may be difficult to overcome, especially when learners are frequently in contact with other learners who make the same errors.

Dos doze sujeitos da pesquisa, sete já possuem conhecimento em pelo menos uma língua estrangeira. A quantidade de erros cometidos por estes e pelos os cinco que sabem apenas a primeira língua é demonstrada abaixo:

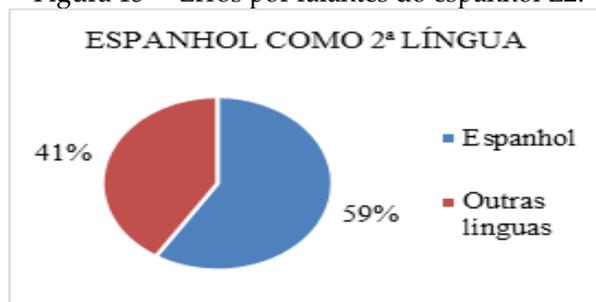
Figura 14 – Erros por fluência em uma L2.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quatro dos sujeitos políglotas têm conhecimento do espanhol. Por ser uma língua próxima ao português, mesmo estudantes nativos de línguas mais distantes, como o neerlandês, tê-la como segunda língua pode influenciar nas inadequações linguísticas conforme figura abaixo:

Figura 15 – Erros por falantes do espanhol L2.



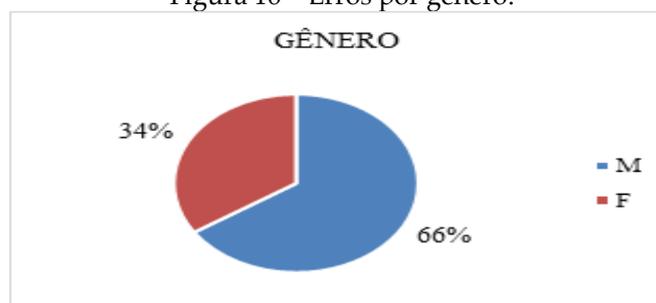
Fonte: Dados da pesquisa.

A classificação apresentada a seguir será realizada com base em fatores extralinguísticos:

- Gênero

Os resultados quantitativos da variável gênero revelam que os homens tendem a cometer mais erros de escrita que as mulheres estudadas:

Figura 16 – Erros por gênero.



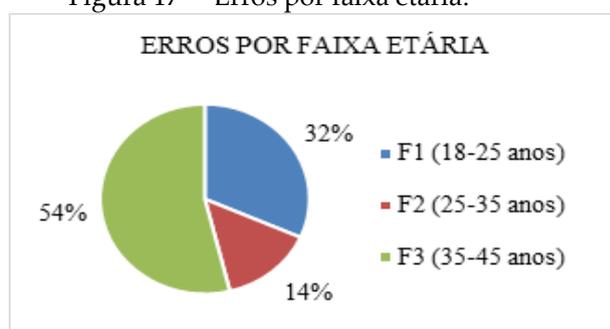
Fonte: Dados da pesquisa.

Esse resultado pode ser explicado pelo fato de as mulheres se adaptarem mais que os homens a diferentes situações sociolinguísticas e usam menos as variantes estigmatizadas, pois são mais conservadoras e interagem menos.

- Faixa etária

Na pesquisa, os sujeitos foram divididos em três faixas de idade: F1 (18-25 anos) ou F2 (25-35 anos) ou F3 (35-45 anos). Conforme demonstra a tabela com o total de erros, os sujeitos mais jovens (F1 e F2) cometeram menos erros que os mais velhos. Este resultado ratifica, em parte, a hipótese que os estudantes estrangeiros mais velhos têm mais dificuldades em assimilar as regras da língua alvo:

Figura 17 – Erros por faixa etária.

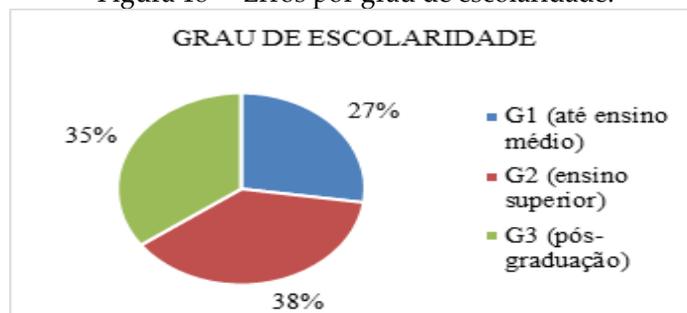


Fonte: Dados da pesquisa.

- Grau de escolaridade

Quanto ao grau de escolarização, os sujeitos foram divididos em três grupos: G1 (até o ensino médio); G2 (ensino superior completo) e G3 (com pós-graduação). Em língua materna, o esperado é que as inadequações linguísticas reduzam à medida que o sujeito adquire maior tempo de educação formal. No entanto, no processo de aprendizagem de língua estrangeira, este fator não se mostrou condicionante:

Figura 18 – Erros por grau de escolaridade.

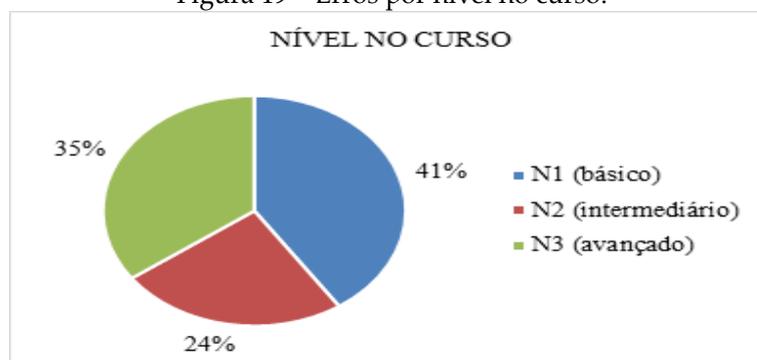


Fonte: Dados da pesquisa.

- Nível no curso

O curso de Português para estrangeiro é dividido em três turmas: Básico, Intermediário e Avançado. Da turma do nível Básico, N1, cinco estudantes aceitaram participar da pesquisa; do nível Intermediário, N2, apenas dois e no nível Avançado, N3, cinco participaram como voluntários para a pesquisa. Comparando N1 a N3, notamos que não há progresso significativo na escrita, no que se refere às falhas apresentadas no texto:

Figura 19 – Erros por nível no curso.



Fonte: Dados da pesquisa.

- Motivação

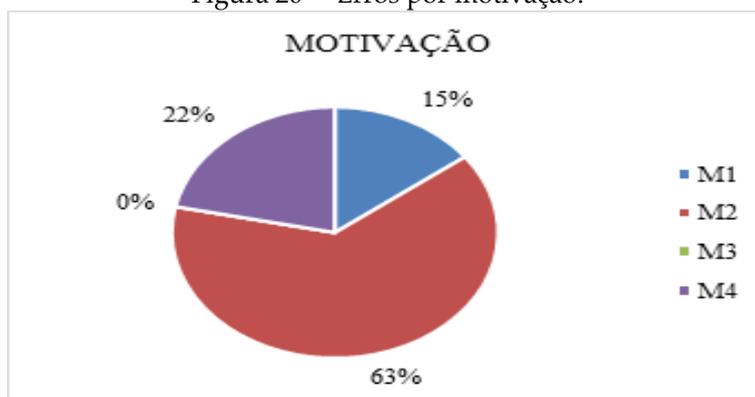
As respostas relacionadas à motivação para realizar o curso de língua portuguesa para estrangeiros foram classificadas de acordo com as quatro categorias propostas por Tragant e Muñoz (2000): instrumental (M1); integradora (M2); extrínseca (M3); e intrínseca (M4).

Dos participantes da pesquisa, três buscam o aprendizado de português por questões pragmáticas (M1); por motivos de interação com os nativos, M2, oito participantes; dois buscam aprender português por interesse pessoal, M4, e nenhum optou por fontes externas de motivação, M3.

Uma explicação para maior incidência de falhas de escrita na M2 é o fato dos sujeitos buscarem interagir mais oralmente, e por isso apresentam mais falhas, principalmente por influência da oralidade. Os sujeitos que buscam o aprendizado de

PL2 por motivos profissionais, M1, apresentam menor ocorrência destes erros, pois já têm, ou sabem que precisarão ter, maior contato com textos escritos, tanto através da leitura quanto da produção de textos escritos:

Figura 20 – Erros por motivação.

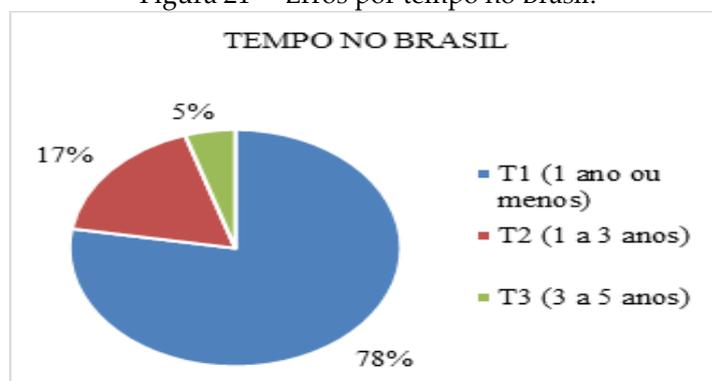


Fonte: Dados da pesquisa.

- Tempo que está no Brasil

Foram considerados três intervalos para o tempo que os sujeitos estão no Brasil: T1 (1 ano ou menos) ou T2 (1 a 3 anos) ou T3 (3 a 5 anos). Dos doze participantes da pesquisa, nove estão no intervalo T1, apenas dois no T2 e somente um no T3. Apesar da diferença de quantidade de sujeitos entre os intervalos, pode-se verificar a redução falhas de escrita à medida que aumenta o tempo de imersão no Brasil.

Figura 21 – Erros por tempo no Brasil.

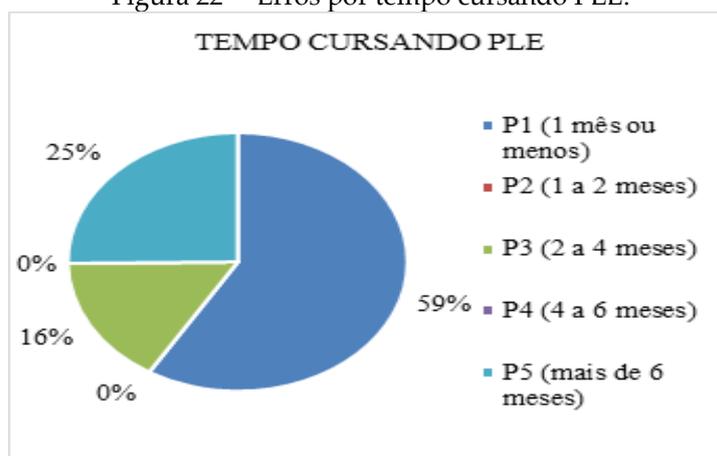


Fonte: Dados da pesquisa.

- Tempo de exposição formal em PLE

Neste item, os sujeitos foram agrupados de acordo com o tempo em exposição formal à língua portuguesa, ou seja, envolvidos em um processo sistemático de aprendizagem do idioma. Além do curso da UFBA, foi considerado algum curso anterior, tanto no Brasil como no país de origem do sujeito. As faixas de tempo foram delimitadas em: P1 (1 mês ou menos) ou P2 (1 a 2 meses) P3 (2 a 4 meses) ou P4 (4 a 6 meses) ou P5 (mais de 6 meses). Ao compararmos P1 (com seis sujeitos) e P5 (com quatro sujeitos), podemos verificar uma redução nas falhas de escrita à medida que aumenta o tempo dos sujeitos em processo de aprendizagem formal de PL2:

Figura 22 – Erros por tempo cursando PLE.



Fonte: Dados da pesquisa.

5. Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo a identificação, classificação e análise dos erros de ortografia e de estrutura frasal e de não aplicação de regras de concordância e regência verbo-nominais, e a investigação de influências linguísticas e extralinguísticas que condicionam esses erros.

Ao analisarmos os textos dos alunos, notamos o quanto as peculiaridades linguísticas da de suas línguas maternas podem influenciar na escrita em PL2, tornando a L1 o grande fator condicionante da não aplicação das regras gramaticais em estudo.

Ao agruparmos os textos de acordo com as LMs dos estudantes (espanhol, francês, inglês, italiano, alemão, neerlandês e norueguês), o grupo que apresentou mais inadequações linguísticas foi o do norueguês, cujas diferenças estruturais influenciaram na maior ocorrência de erros de cunho ortográfico e de não aplicação das regras de concordância. O espanhol, próximo tipologicamente do português, foi o que mais apresentou interlíngua nos textos. A interlíngua é o fator estrutural que mais influencia os falantes de L1 espanhol, e está relacionado a outro fator pertinente aqui, que é o tempo de moradia no Brasil. Quanto menos tempo mais a ocorrência de interlíngua.

Verificamos que o erro por inadequação ortográfica foi o mais recorrente entre os grupos, com 40% de ocorrência. A partir dessa informação é possível direcionar o ensino de PL2 com o intuito de minimizar esse tipo de inadequação.

Além da L1, o conhecimento de uma segunda língua também influencia na escrita dos sujeitos tanto positivamente, pois os torna mais críticos em relação à nova língua que estão aprendendo e permite-lhes comparar e fazer inferências, quanto negativamente, quando o estudante transfere a estrutura linguística ou unidades lexicais dessa L2 para o português. Foi verificada maior ocorrência de inadequações linguísticas entre os sujeitos políglotas, principalmente entre os que tinham o espanhol como L2.

Vimos neste trabalho que analisar os erros sem considerar fatores externos, como idade, nacionalidade, sexo, grau de escolarização, motivação, não é suficiente para explicar a ocorrência de erros. Assim, nativos de uma mesma LM apresentaram desempenhos diferentes na produção dos textos dependendo da motivação, o porquê de estarem aprendendo PL2, já que alguns buscavam aprimorar a oralidade enquanto outros, a escrita.

Ao analisar as falhas de escrita por nível no curso de PL2 da UFBA (níveis básico, intermediário e avançado), foi verificado que mesmo no nível mais adiantado a frequência de erros não reduziu em relação ao nível iniciante. Esse dado nos diz que

o progresso no desempenho dos alunos entre os níveis não está acontecendo. Durante a observação das aulas, foi possível notar que em uma mesma turma havia alunos com diferentes graus de aprendizado do PL2, o que dificultava o andamento da aula, já que alguns assimilavam mais rapidamente enquanto outros tinham mais dificuldade e pediam que o assunto fosse explicado mais uma vez. Até mesmo durante a entrevista com sujeitos, muitos relataram esse desnivelamento como um elemento que prejudicava o aprendizado e que precisava ser melhor avaliado, pois prejudicava a interação deles nas atividades envolvendo todo o grupo. Com base nessas observações e nos resultados obtidos nessa pesquisa, pode-se sugerir para um melhor aproveitamento das aulas, evitar a formação de turmas com alunos com experiências de escrita muito diferentes e nas turmas iniciantes, separar por L1, já que as dificuldades encontradas na aprendizagem de uma L2 se assemelhariam.

Este trabalho é uma contribuição para aprimorar os estudos de PL2, que apesar dos avanços nas últimas décadas, conta ainda com pouca bibliografia especializada. Além disso, a utilidade metodológica que estudos como esse podem oferecer aos professores de português como língua estrangeira e com a crescente procura por cursos de português para estrangeiros, essa pesquisa se torna relevante.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. Heterogeneidade lingüística e o ensino da língua: o paradoxo da escola. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 13-17

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Parte 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

COUTO, H. H. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos**: resistências e expressões. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 25-56.

CRYSTAL, D. **Dicionário de lingüística e fonética**. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FROSI, V. M. **Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana**: Um subsídio para o ensino/aprendizagem. 432p. São Carlos, SP. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 1997.

GLOSSÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). Glossário digital de termos da área de aquisição e ensino de línguas. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF. Disponível em: <http://glossario.sala.org.br>. Acesso em 07 jul. 2017.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (Eds.). **Ethnologue**: Languages of the World. Dallas: SIL International. Disponível em: <http://www.ethnologue.com/statistics/size>. Acesso em 07 jul. 2017.

LIGHTBOWN, M. P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 3 ed, 2006.

PINTO, M. B. **Desvios na representação ortográfica das vogais posteriores por aprendentes de português língua não materna (PLNM)**. 2011. 55f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20245/1/TESE%20Matilde%20Pinto.pdf> Acesso em 07 jul. 2017.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Efeitos da saliência fônica e do tempo/modo na concordância verbal. In: MOLLICA, M. C. M. (Orgs.). **Usos da linguagem e sua relação com a mente humana**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 71-78, 2010.

TRAGANT, E.; MUÑOZ, C. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: MUÑOZ C. (Ed.). **Segundas lenguas: Adquisición en el aula**. Barcelona: Ariel, 2000. p. 81-105.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigo recebido em: 13.07.2017

Artigo aprovado em: 12.01.2018